

FRANCINE MARTINS MOLINARI

A influência das crenças e do livro didático

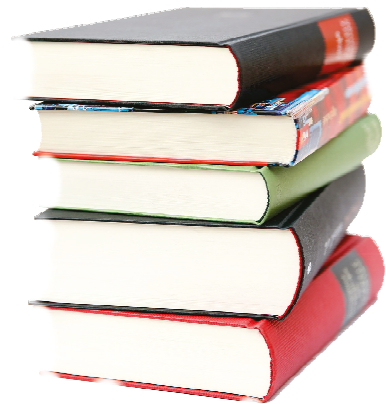
para a aquisição da
autonomia dos alunos
na aprendizagem
de língua inglesa no
Ensino Médio



FRANCINE MARTINS MOLINARI

A influência das crenças e do livro didático

para a aquisição da
autonomia dos alunos
na aprendizagem
de língua inglesa no
Ensino Médio



Porto Alegre
2021



LICENCIADA POR UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS

Atribuição - Não Comercial - Sem Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Você é livre para:

Compartilhar - copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato. O licenciante não pode revogar essas liberdades desde que você siga os termos da licença.

Atribuição - Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.

Não Comercial - Você não pode usar o material para fins comerciais.

Não-derivadas - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.

Sem restrições adicionais - Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas a fazer o que a licença permitir.

Este é um resumo da licença atribuída. Os termos da licença jurídica integral estão disponíveis em:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

EXPEDIENTE:

Capa, projeto gráfico e diagramação:
Casalettras

Editor:
Marcelo França de Oliveira

Conselho Editorial
Prof. Dr. Amurabi Oliveira - UFSC
Prof. Dr. Aristete Elisandro Machado Lopes - UFPEL
Prof. Dr. Elio Flores - UFPE
Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer - UEPG
Prof. Dr. Francisco das Neves Alves - FURG
Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas - UFPEL
Prof.ª Dr.ª Maria Eunice Moreira - PUCRS
Prof. Dr. Moacyr Flores - IHGRGS
Prof. Dr. Luiz Henrique Torres - FURG

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A94 A influência das crenças e do livro didático para a aquisição da autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio / Francine Martins Molinari [Recurso eletrônico] - Porto Alegre : Mundo Acadêmico, 2021.

Modo de acesso: <http://www.casalettras.com/academico-livros>
ISBN 978-65-89475-11-8

1. Educação. 2. Ensino de Língua Inglesa. 3. Crenças. 4. Ensino Médio. 5. Livro Didático. I. Molinari, Francine Martins. II. Título.

CDD 370



EDITORA MUNDO ACADÊMICO
um selo da Editora Casalettras
R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa
Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103
+55 51 3013-1407 - contato@casalettras.com
www.casalettras.com/academico

Dedico este livro a minha filha, Raquel, que sempre esteve ao meu lado e me incentivou a seguir em frente e alcançar novos horizontes.

Dedico também à minha família, que sempre me apoiou e me ensinou a dar o melhor de mim em todas as realizações.

Dedico este trabalho a todos os meus alunos que me ensinaram muito ao longo da minha carreira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
HIPÓTESE	9
APOIO TEÓRICO	9
JUSTIFICATIVA	11
PROBLEMAS DE PESQUISA	12
OBJETIVO GERAL.....	12
ESTRUTURA.....	13
1 CONCEITOS BÁSICOS	14
1.1 CRENÇAS	14
1.2 O CONCEITO DE AUTONOMIA.....	17
1.3 MATERIAL DIDÁTICO.....	26
2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE CRENÇAS E AUTONOMIA DOS ALUNOS.....	30
2.1 CRENÇAS DE APRENDIZAGEM.....	30
2.2 CRENÇAS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES.....	33
2.3 RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS DE APRENDIZAGEM E A PRÁTICA DE PROFESSORES.....	35
2.4 AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM.....	37
2.5 RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA.....	40
3 PERCURSO METODOLÓGICO	44
3.1 CONTEXTO	46
3.2 PARTICIPANTES.....	46
3.3 INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS	47
QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS.....	47

ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO	48
3.4 RISCOS E BENEFÍCIOS.....	48
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	50
5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO.....	84
5.1 CONTEÚDO/ABORDAGEM	86
5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES.....	88
5.3 IMAGENS.....	92
5.4 MANUAL DO PROFESSOR/ GUIA DIDÁTICO	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	107

INTRODUÇÃO

Sou graduada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Catanduva, especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Interativa de São Paulo. Atuo como docente de línguas estrangeiras modernas - Inglês e Espanhol - há vários anos e, durante minha trajetória como professora, tive a oportunidade de trabalhar em algumas escolas particulares (Colégio São Mateus, Colégio Jesus Adolescente, Escola Adventista), escolas de idiomas (Wizard, Planet, CNA) e fui professora efetiva no Estado de São Paulo no projeto CEL (Centro de Ensino de Línguas). Atualmente trabalho no Instituto Federal de Catanduva, na área de Linguagens e sou professora efetiva na Instituição desde 2017.

O interesse na pesquisa sobre crenças de aprendizagem e suas influências na autonomia dos alunos nos estudos de Língua Inglesa surgiu quando frequentei como aluna especial a Disciplina “Cultura e ensino/ aprendizagem de línguas”, ministrada pela professora doutora Ana Salomão, na UNESP de Araraquara em 2017. O tema crenças de aprendizagem vem sendo objeto de muitas investigações desde os anos 80 no exterior e, em meados dos anos 90, no Brasil, sendo um tema relevante para analisar as atitudes dos alunos no que se refere à aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI) e como tais crenças afetam a autonomia dos alunos em seus estudos.

Atualmente os professores de LI se deparam com um cenário desafiador, já que as salas de aula são heterogêneas, com um número excessivo de alunos, com níveis diferentes de conhecimento da Língua Inglesa. Desse modo, formar um aluno autônomo em sua aprendizagem é extremamente necessário para melhorar seus

estudos e conhecimento da Língua Inglesa. Identificar as crenças dos alunos pode ser um caminho para o desenvolvimento da autonomia tão desejada.

O desenvolvimento de pesquisas na área de crenças nas duas últimas décadas constitui um indicador da sua importância para a Linguística Aplicada (doravante LA), pois elas são vistas como fatores que influenciam significativamente as tomadas de decisões de alunos e professores e, assim, interferem de diferentes formas no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

Nos anos 90, as pesquisas sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas aumentaram, no contexto nacional, tanto com foco no aluno como no professor. Podemos encontrar várias denominações para o termo crenças e várias definições específicas para diferentes áreas de estudo. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, destaca-se a concepção de Barcelos (2001, p. 72), segundo a qual “as crenças são opiniões e ideias de aprendizes e professores sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Para a autora, o entendimento do conceito de crenças no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de línguas é importante, pois pode indicar o que o aluno espera desse processo, o que justifica o aumento dos estudos sobre crenças na área da Linguística Aplicada.

Alguns exemplos de crenças de alunos são: (a) que só se deve aprender uma língua estrangeira nos países onde essa língua é falada (BARCELOS, 1995; CARVALHO, 2000); (b) que é possível aprender uma língua estrangeira em pouco tempo; e (c) que a língua portuguesa é mais difícil do que a língua inglesa (VIANA, 1993). As crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias.

Estudos demonstram que os alunos não estão preparados para o estudo autônomo já que suas crenças revelam que possuem visões tradicionais sobre o papel do professor e dos alunos em sala de aula: o primeiro, como um detentor e transmissor do conhecimento e

os alunos, como receptores passivos dos conteúdos transmitidos. Ribeiro (2008) discorre sobre a questão da aprendizagem autônoma, isto é, aquela na qual o aprendiz exerce plena autonomia e controle, reconhecida como desejável e eficiente por renomados educadores, principalmente em razão das novas necessidades e formas de ensino no século XXI, tendo em vista o impacto social das novas tecnologias de informação e comunicação. Por isso, o papel do professor de línguas, nesse contexto, é promover a capacidade de seus alunos de se tornarem pensadores criativos, analíticos e críticos e que possam assumir controle sobre o planejamento da sua aprendizagem, isto é, prepará-los para o desenvolvimento pessoal, assegurando-lhes o envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessária a compreensão de autonomia da aprendizagem e de suas implicações no aprendizado de língua inglesa.

HIPÓTESE

A hipótese de pesquisa aponta para uma relação entre crenças dos alunos e a possibilidade do desenvolvimento da autonomia. Desconstruir crenças enquanto subjetividade do aluno mais a proposta do uso das atividades do livro didático poderá subsidiar a aquisição da autonomia do aluno no que diz respeito à aprendizagem da Língua Inglesa no âmbito escolar.

APOIO TEÓRICO

O quadro teórico adotado no desenvolvimento da pesquisa delimitada nesta dissertação centra-se em dois temas específicos: crenças de aprendizagem e autonomia. Os estudos mapeados e autores de referência (Barcelos, Vieira-Abrahão, Silva, Oliveira, Benson, Ribeiro, entre outros) oferecerão apoio teórico para esta pesquisa.

A palavra “crença”, originária do latim medieval (*credentia*, que vem do verbo *credere*), é definida por Ferreira (1986, p.496) como “opiniões adotadas com fé e convicção” e também com “convicção

íntima”. Para Doron e Parot (1998), a crença pode apresentar-se como uma opinião (no sentido de fazer corresponder crenças aos conhecimentos prováveis), como uma crença propriamente dita (no sentido de corresponder a uma adesão que, apesar de excluir a dúvida, não se firma nos conhecimentos científicos) ou como um saber (a crença seria decididamente assertiva, fundamentada em conhecimentos socialmente reconhecidos, ainda que nem sempre demonstráveis) (BANDEIRA, 2003, p.64).

O estudo sobre crenças na aprendizagem de línguas é um assunto relativamente novo em Linguística Aplicada (LA) e “é um dos campos de investigação que tem se tornado fértil” (SILVA, 2010, p. 21), pois, conforme aponta Barcelos (2004), as pesquisas a respeito desse tema começaram por volta da década de 80 no exterior, e no Brasil, por volta dos anos 90. As crenças, para Viana (1993), têm um papel essencial para todo o ser humano porque influenciam em demasia na maneira de ensinar e de aprender LI. Evidencia-se que o interesse por estudar e investigar as crenças de professores e alunos sobre ensino e aprendizagem de língua tem crescido desde o seu surgimento. Esse fato justifica-se em função de servir como um auxílio para o entendimento da forma como as pessoas pensam e da maneira como o ser humano age em determinadas situações. As crenças, para Barcelos (2004), são conceitos cognitivos, sociais, interativos, recíprocos e dinâmicos, que estão relacionados com as experiências e com a forma como se pensa e se reflete sobre elas. A partir dessas colocações, é possível dizer que as crenças são construídas e modificadas na experiência, na interação com os indivíduos com que o sujeito convive.

O conceito de autonomia conquistou espaço no âmbito da LA a partir da década de 1980, quando teve início o reconhecimento do papel ativo do aprendiz em seu processo de aprendizagem. Holec (1981) foi o primeiro a definir autonomia como a capacidade para assumir a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. De forma geral, a autonomia na aprendizagem de línguas é entendida

como o ato de o aluno se ver como o personagem principal, a quem cabe regular e administrar sua própria aprendizagem.

A definição do conceito de autonomia é complexa e envolve variáveis culturais, sociais, psicológicas e políticas. A autonomia é vista como sistema dinâmico, não-linear, adaptativo, aberto, auto organizado e sensível às condições iniciais e ao *feedback*. Para Paiva (2005), a autonomia é

[...] um sistema sócio cognitivo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle do próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, disposição, tomada de decisões, escolhas, planejamento, ações e avaliação tanto como um aprendiz de línguas ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2005, p. 139).

JUSTIFICATIVA

As contribuições dos estudos sobre crenças são fundamentais para auxiliar no desenvolvimento da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, é necessário que esses estudos não apenas estejam voltados para a simples descrição das crenças. Conforme aponta Barcelos (2001),

[...] precisam ir além da simples descrição das crenças [...] É preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula. (BARCELOS, 2001, p.87).

Com base nesta afirmação, justifica-se o estudo a respeito de crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa com os alunos de Ensino Médio, buscando relacioná-las com as atitudes desses alunos que influenciarão sua aprendizagem.

Silva (2005, p.155), na mesma linha de Barcelos, argumenta que os estudos sobre crenças não devem se restringir apenas “a identificar problemas e apontar caminhos para possíveis soluções. É hora de estarmos lidando com as soluções”.

Dessa forma, este estudo se justifica no sentido de buscar alternativas que auxiliem os alunos a aprenderem a língua inglesa de maneira autônoma e efetiva e utilizá-la nas situações comunicativas. O papel do professor de línguas, nesse contexto, é promover a capacidade de seus alunos se tornarem pensadores criativos, analíticos e críticos e que possam assumir controle sobre o planejamento da sua aprendizagem, isto é, prepará-los para o desenvolvimento pessoal, assegurando-lhes o envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessária a compreensão de autonomia da aprendizagem e de suas implicações no aprendizado de língua inglesa.

PROBLEMAS DE PESQUISA

Os questionamentos que levaram à realização desta pesquisa são apresentados a seguir:

1. Quais são as crenças dos alunos sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa?
2. Qual o papel das crenças dos alunos e das atividades desenvolvidas pelo professor no desenvolvimento da autonomia no aprendizado da língua inglesa?
3. Qual a importância do material didático utilizado pelo professor para o desenvolvimento da autonomia do aluno?

Esses questionamentos levaram à proposição dos objetivos de pesquisa especificados a seguir.

OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o papel das crenças dos alunos e das propostas trazidas pelo livro didático no desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua inglesa.

Objetivos específicos:

1. identificar as crenças dos alunos sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa;
2. analisar concordância e discordância entre as crenças identificadas;

3. analisar se as atividades desenvolvidas pelo professor, presentes no livro didático, contribuem ou não para a autonomia do aluno no processo de ensino- aprendizagem de língua inglesa;
4. propor caminhos que auxiliem os alunos na aprendizagem da língua inglesa.

ESTRUTURA

Além da introdução que trouxe a contextualização, as questões de pesquisa, os objetivos desta investigação bem como a justificativa, este trabalho está organizado em 4 seções, a saber:

A seção 1, “Conceitos básicos”, traz autores de referência sobre o tema, destacando os principais conceitos que nortearam esta pesquisa - o conceito de crença e o de autonomia e a opção da pesquisadora pelos conceitos por ela adotados nesta investigação bem como considerações sobre o livro didático.

A seção 2, “O que dizem as pesquisas sobre crenças e autonomia dos alunos”, apresenta os resultados do mapeamento de pesquisas sobre o tema.

Na seção 3, foi delineada a trajetória metodológica da pesquisa, uma investigação qualitativa, um estudo de caso realizado numa escola pública com alunos do 1º ano do Ensino Médio.

A análise e discussão dos dados obtidos com o questionário foram os conteúdos apresentados na seção 4.

A seção 5 apresenta a análise das atividades do livro didático adotado para esses alunos, para verificar se as atividades estimulavam a autonomia dos estudantes.

As considerações finais avaliam os resultados obtidos a partir dos objetivos propostos para esta dissertação bem como apresentam sugestões para que os professores possam desenvolver um trabalho que favoreça a autonomia no processo de aprendizagem da Língua Inglesa.

1 CONCEITOS BÁSICOS

Nas três subseções seguintes teceremos algumas considerações sobre os conceitos fundamentais desta dissertação, crenças e autonomia, bem como sobre material didático, com destaque para o livro didático, como elemento importante no desenvolvimento da autonomia

1.1 CRENÇAS

Barcelos (2004) faz uma reflexão sobre o conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas dentro da linguística aplicada, apresentando as implicações para o ensino e aprendizagem de línguas com sugestões para pesquisas futuras a respeito do tema:

Embora tenhamos um número crescente de trabalhos sobre crenças, esses continuam focalizando se crenças são obstáculos ou não, se elas influenciam estratégias ou não. Entretanto, são raros os estudos sobre crenças que investigam como os alunos podem aplicar suas crenças, suas teorias dentro das limitações impostas pela complexidade da cultura da sala de aula. Isso quase nunca é mencionado. Uma exceção é o trabalho de Miccoli (2000) que mostra bem a complexidade da sala de aula, de como os alunos deixam de responder, de falar algo por causa da presença de outros colegas, da percepção de sala de aula, ou da pressão do grupo. Existem muito poucas pesquisas no momento ligando crenças às ações mais específicas e levando-se em consideração o contexto. Precisamos ter menos pesquisas descritivas e mais pesquisas que aliem a investigação das crenças ao processo de aprender e ensinar línguas e as ações tomadas em determinado contexto. (BARCELOS, 2004, p. 147)

De acordo com os estudos de Barcelos (2004), há várias definições para o conceito de crenças, dificultando a investigação

desse conceito e, ao mesmo tempo, mostrando a sua importância. Seguem os conceitos mais relevantes para este trabalho:

O filósofo americano Charles S. Peirce (1877/1958) definiu crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (PEIRCE apud BARCELOS, 2004, p. 91).

Para John Dewey (1933), “Crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agir, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (DEWEY 1933 apud BARCELOS, 2004, p. 129).

Holec (1987) definiu crenças como “Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (HOLEC 1987 apud BARCELOS, 2004, p. 130).

Wenden (1986a) define o conceito como “Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas.” (WENDEN 1986a apud BARCELOS, 2004, p. 13).

Barcelos (1995) define crença como

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio – econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (p. 40).

É importante mencionar as várias definições de crenças existentes nas pesquisas para que se tenha uma noção mais ampla do conceito, a fim de que seja possível alinhar a este estudo àquelas que tenham maior relevância para esta pesquisa.

Seguem mais algumas definições presentes na literatura da área.

De acordo com Barcelos (2001, p.72):

Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Alguns exemplos de crenças de alunos são: (a) que só se deve aprender uma língua estrangeira nos países onde essa língua é falada (Barcelos, 1995; Carvalho, 2000); (b) que é possível aprender uma língua estrangeira em pouco tempo e (c) que a língua portuguesa é mais difícil do que a língua inglesa (Viana, 1993). As crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias.

De acordo com Barcelos e Vieira Abrahão (2006), podemos encontrar as seguintes definições de crenças na perspectiva de vários autores:

Pajares (1992) afirma que as crenças são um conceito complexo e que isto se deve, em parte, à existência de diferentes termos usados para se referir a elas. Sua importância sobre aprendizagem tem sido relacionada principalmente a sua influência como as pessoas organizam e definem suas tarefas, sendo fortes indicadores de como as pessoas agem. Em Gimenez (1984), encontramos os seguintes termos para se referirem a crenças: conhecimento prático (Elbaz, 1981), perspectiva (Janesick, 1982), crenças e princípios (Munby, 1983), conhecimento prático pessoal (Connelly & Clandinin, 1984), teorias implícitas (Clark, 1988; Breen, 1990), teoria prática (Handal and Lauvas, 1987), imagens (Calderhead & Robson, 1991) e crenças, suposições e conhecimentos (Woods, 1993). (BARCELOS e VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 203).

Marchesan (2015) lembra que, para Barcelos (2004):

[...] as crenças são concebidas, não só como conceito cognitivo, mas também social. São compreendidas como produtos das experiências e da interação do indivíduo com o contexto e da sua capacidade de refletir e pensar sobre aquilo que o cerca. Essa concepção de crenças se caracteriza por considerar fundamentais os aspectos cognitivo, social e interativo do sujeito. (MARCHESAN, 2015, p. 199).

Ainda retomando Barcelos (2006), Marchesan acrescenta:

Em Barcelos (2006), a definição de crenças é complementada, tendo em vista que as crenças permanecem sendo entendidas como sociais e resultantes das experiências do sujeito, porém são caracterizadas também como

individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. Essa definição, também de natureza social, coloca as crenças como ferramentas que auxiliam os sujeitos a interpretar e (re)significar suas experiências. Assim, as crenças emergem das experiências dos indivíduos, da sua interação com o contexto, atestando que a constituição das crenças se dá do âmbito social até atingirem o âmbito individual. (MARCHESAN, 2015, p. 199).

Nossa concepção de crenças se alinha à de Barcelos (2001) segundo a qual “elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72). Compartilhamos também do caráter social das crenças, resultando de experiências vivenciadas pelos indivíduos e, portanto, sujeitas a modificações.

1.2 O CONCEITO DE AUTONOMIA

Embora o foco desta pesquisa esteja no entendimento da relação entre crenças, autonomia e material didático no ensino de inglês como língua estrangeira, **não poderíamos refletir sobre o conceito de autonomia sem** citar Paulo Freire (1996), principalmente a obra “Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa”, permeada de reflexões sobre a importância da autonomia para a aprendizagem do aluno.

Na presente dissertação não nos apoiaremos apenas em Paulo Freire, já que sua análise sobre a temática não é específica sobre aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), mas sim sobre a aprendizagem de um modo global. Entretanto, é importante mencionar alguns de seus pontos de vista sobre autonomia que contribuirão muito para esta pesquisa.

Para esse autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). A tarefa do professor não é simplesmente transferir seu conhecimento acumulado para o aluno, mas despertar nele a curiosidade:

É que o processo de aprender [...] é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador [...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 1996, p.27).

Daí pode-se inferir que despertar a curiosidade é fundamental para que o aluno busque mais informações sobre o objeto de estudo e, certamente, contribuirá para torná-lo mais autônomo.

Paulo Freire, ao discorrer sobre os vários saberes necessários à prática educativa, destaca, dentre eles, o respeito devido à autonomia do ser do educando “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” E conclui que “É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto” (FREIRE, 1996, p. 66).

O professor autoritário, ao impor seu ponto de vista, não abre espaço para o diálogo, não contribuindo para que o aluno possa tornar-se um aprendiz autônomo.

No que diz respeito à autonomia como processo de tomada de decisões, destacamos a reflexão de Paulo Freire sobre o papel da família na constituição da autonomia:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. (FREIRE, 1996, p. 120 -121).

Ainda que o autor esteja se referindo à educação de pais em relação aos filhos, a discussão também se aplica aos professores em relação aos seus alunos.

O autor também discute sobre aspectos do processo de autonomia, como o amadurecimento e a responsabilidade:

Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (FREIRE, 1996, p. 121).

Como o foco desta pesquisa está voltado para o ensino de segunda língua, fomos buscar na literatura como pesquisadores dessa área conceituam o termo autonomia.

Partimos, então, do conceito clássico proposto por Holec (apud BENSON, 2006, p. 22) que define autonomia como “a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem”.

Em resumo, tem início com o Projeto de línguas modernas do Conselho da Europa, o que levou à publicação do relatório seminal de Holec (1981), no qual a autonomia foi definida como ‘a habilidade de assumir o controle de sua própria aprendizagem’ (p. 3) (BENSON, 2006, p. 22)¹

A partir desta definição, várias modificações têm surgido na área da Linguística Aplicada o que pode ser atestado na citação a seguir:

Nesse sentido, o modelo de três versões da autonomia de Benson (1997) representou um divisor de águas quando o autor propôs que a concepção de autonomia pode estar relacionada à versão técnica, à psicológica ou à política. As referidas versões, por sua vez, estão relacionadas às teorias positivistas, construtivista e crítica do conhecimento, respectivamente. (NICOLAIDES; TÍLIO, 2011, p. 288).

O Modelo de Benson vem sendo utilizado por vários estudiosos da área, porém foi refutado por Oxford (OXFORD

1 In brief, it begins with the Council of Europe’s Modern Languages Project, which led to the publication of Holec’s (1981) seminal report, in which autonomy was defined as ‘the ability to take charge of one’s own learning’ (p. 3). (BENSON, 2006, p. 22)

2005 apud NICOLAIDES e TÍLIO, 2011, p. 288), que apresentou um novo modelo que

[...] propõe a expansão do mesmo para cinco versões, conservando a técnica e a psicológica, e transformando a crítica em político-crítica e acrescentando ainda as versões sociocultural I e sociocultural II. Dentre as críticas aos modelos de Benson está o fato de princípios básicos da teoria sociocultural não estarem presentes. A autora argumenta que questões de agência e do papel das estratégias de aprendizagem são importantes no desenvolvimento da autonomia do indivíduo, mas não são contempladas por Benson. (NICOLAIDES; TÍLIO, 2011, p. 288).

Sendo assim, o novo modelo, com as cinco versões apresentadas por Oxford (OXFORD 2005 apud NICOLAIDES e TÍLIO, 2011, p. 289 e 290), adaptado por Nicolaídes e Tílio (2011) ficou assim constituído:

- **Técnica:** habilidades para situações de “aprendizagem independente”, tais como em centros de auto acesso. O foco é na situação física. Os críticos da aprendizagem por meio do auto acesso dizem que a agência é limitada nessa versão. As estratégias de aprendizagem são consideradas como ferramentas dadas ao aluno pelo professor por meio de treinamento.

- **Psicológica:** combinação de características do indivíduo. As contribuições incluem atitudes, habilidades, estratégias de aprendizagem e estilos. O foco é na característica dos aprendizes. O contexto se refere ao ambiente em geral (estrangeiro vs. de segunda língua). A agência é uma característica individual. As estratégias de aprendizagem são vistas como passíveis de mudança por meio de prática e instrução sobre estratégias.

- **Sociocultural I:** autorregulação obtida através da interação social com alguém com mais capacidade/ experiência em um determinado contexto (a mediação também pode ocorrer através de livros, tecnologia etc.). A agência é vista como o poder de controlar a aprendizagem pela autorregulação. O termo *estratégia de aprendizagem* não é tipicamente usado, apesar de as estratégias de aprendizagem metacognitivas, cognitivas e sociais estarem claramente implícitas no trabalho de Vygotsky (1978).

- **Sociocultural II:** a autonomia não é o objetivo principal, mas sim a participação na comunidade de prática. Para ambas as perspectivas socioculturais, o foco é na aprendizagem mediada. O contexto é visto como uma comunidade de prática. A agência é refletida na aprendizagem cognitiva e na participação ativa com praticantes mais experientes. As estratégias de aprendizagem vão além das comunidades de prática. Aprendizes adquirem novas estratégias, bem como trazem as suas próprias de suas comunidades de práticas iniciais.

- **Político-crítica**: relacionada com o acesso às alternativas culturais e estruturas de poder, desenvolvendo uma voz articuladora entre ideologias concorrentes. O foco é nas ideologias, avaliação e estruturas de poder. O contexto é um conjunto de posições ideológicas representadas em interações específicas. A agência está no poder de se controlar a situação, ser completamente ouvido, estar livre de opressão e ter escolhas. As estratégias de aprendizagem raramente são discutidas nessa perspectiva, apesar de poderem ajudar no acesso dentro das estruturas de poder e nas alternativas culturais para os aprendizes. (NICOLAIDES e TÍLIO, 2011, p. 289 e 290).

Para Boud (BOUD 1988 apud NICOLAIDES e FERNANDES, 2002, p. 79), autonomia está relacionada a uma prática educacional, definindo-a como “uma abordagem para a prática pedagógica”.

Dickinson entende autonomia como uma “questão de atitude para a aprendizagem”, já que “não é um método ou um procedimento e, sim um objetivo da educação” (DICKINSON 1994 apud NICOLAIDES e FERNANDES, 2002, p. 79).

Dickinson (DICKINSON 1987 apud BENSON, 2006, p. 22) e Allwright (ALLWRIGHT 1988:35 apud BENSON, 2006, p. 22) atribuíram outras definições para autonomia:

Dickinson (1987:11), por exemplo, descreveu autonomia como ‘a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas à sua aprendizagem e a implementação dessas decisões’. Como Allwright (1988:35) colocou, a ideia de autonomia do aluno foi por um longo tempo ‘associada com a reestruturação radical da pedagogia da linguagem’ que envolveu ‘a rejeição da sala de aula tradicional e a introdução de maneiras totalmente novas de trabalhar’. (BENSON, 2006, p. 22).

Little traz a ideia de “diálogo pedagógico” entre professores e alunos:

Little (1995) demonstrou que a autonomia do aluno não implicava nenhum modo particular de prática, mas dependia da qualidade do “diálogo pedagógico” entre professores e alunos. (BENSON, 2006, p. 22)²

2 Little (1995) argued that learner autonomy did not imply any particular mode of practice, but was instead dependent upon the quality of the ‘pedagogical dialogue’ between teachers and learners. ((LITTLE 1995 apud BENSON, 2006, p. 22)

Little (LITTLE 2000 apud BENSON, 2006, p. 23) combinou sua definição de autonomia com a definição de Holec (1981):

Little (2000a: 69) uniu a definição de Holec com a sua: autonomia na aprendizagem de linguagens depende do desenvolvimento e do exercício da capacidade de desapego, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente (ver Little 1991: 4); os alunos autônomos assumem a responsabilidade de determinar o objetivo, o conteúdo, o ritmo e o método de sua aprendizagem, monitorando seu progresso e avaliando seus resultados. (HOLEC 1981: 3) (BENSON, 2006, p. 23).³

Pennycook define autonomia como “esforço de se tornar autor do próprio mundo, de ser capaz de criar nossos próprios significados, de perseguir alternativas culturais dentre as políticas culturais de nossa vida diária” (PENNYCOOK 1997 apud NICOLAIDES e FERNANDES, 2002, p. 79).

Nessa mesma linha de raciocínio, Benson (BENSON 1997 apud NICOLAIDES e FERNANDES, 2002, p. 79), define autonomia, no contexto de ensino de Inglês como língua estrangeira, como o “reconhecimento dos direitos do falante não nativo em relação ao nativo dentro da ordem global do inglês”.

A definição proposta por Kenny (KENNY 1993 apud NICOLAIDES e FERNANDES, 2002) oferece uma visão mais abrangente do conceito: “autonomia não é apenas a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se uma pessoa”. Esta ideia se complementa com a de Littlewood (LITTLEWOOD 1996 apud NICOLAIDES e FERNANDES, 2002, p. 79), que argumenta:

Podemos olhar a capacidade geral de uma pessoa para independência ao longo de uma variedade de situações que encontra. Alternativamente, podemos olhar a capacidade de o indivíduo atuar autonomamente na realização de tarefas específicas, por exemplo, uma profissão ou atividade de aprendizado.

³ Little (2000a: 69) combined Holec’s definition with his own: Autonomy in language learning depends on the development and exercise of a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action (see Little 1991: 4); autonomous learners assume responsibility for determining the purpose, content, rhythm and method of their learning, monitoring its progress and evaluating its outcomes. (HOLEC 1981: 3) (BENSON, 2006, p. 23)

Podemos encontrar em Nunan (NUNAN 1997 apud BENSON, 2006, p. 23) a suposição de que existem “graus de autonomia”:

A dificuldade de definir a autonomia do aluno em termos de seus componentes mais importantes também foi expressa em duas suposições que alcançaram amplo consenso: que existem ‘graus de autonomia’ (Nunan 1997:192) e que o comportamento de alunos autônomos ‘pode tomar numerosas formas diferentes, dependendo da idade, o quanto progrediram em sua aprendizagem, como percebem que seu aprendizado imediato precisa ser, e assim por diante’ (Little 1991:4). A atenção, portanto, mudou para a gama de significados potenciais para a ideia de autonomia do aluno e para as diferentes maneiras pelas quais esses significados são representados na pesquisa e na prática. (BENSON, 2006, p. 23).⁴

Benson informa ainda que a proposição de Nunan (1997:192), referente à existência de “graus de autonomia”, resultou em um modelo de cinco níveis de ‘ação do aluno’ que poderiam informar o sequenciamento das atividades de desenvolvimento do aluno em livros didáticos de linguagem:

No final dos anos 90, vários escritores procuraram operacionalizar a noção de que autonomia é uma questão de grau. A tentativa de Nunan (1997: 195) envolveu um modelo de cinco níveis de ‘ação do aluno’ - ‘conscientização’, ‘envolvimento’, ‘intervenção’, ‘criação’ e ‘transcendência’ - que poderiam informar o sequenciamento das atividades de desenvolvimento do aluno em livros didáticos de linguagem. Esses níveis também envolviam dimensões de “conteúdo” e “processo”. No nível de conscientização, por exemplo, os alunos seriam “cientes dos objetivos e do conteúdo pedagógico dos materiais”, “capazes de identificar implicações estratégicas das tarefas pedagógicas” e “capazes de identificar seus próprios estilos / estratégias de aprendizagem preferidos”. No nível da transcendência, os alunos “fazem conexões entre o

4 The difficulty of defining learner autonomy in terms of its most important components has also been expressed in two assumptions that have achieved widespread consensus: that there are ‘degrees of autonomy’ (Nunan 1997: 192) and that the behavior of autonomous learners ‘can take numerous different forms, depending on their age, how far they have progressed with their learning, what they perceive their immediate learning needs to be, and so on’ (Little 1991: 4). Attention has therefore shifted to the range of potential meanings for the idea of learner autonomy and to the different ways in which these meanings are represented in research and practice. (BENSON, 2006, p. 23).

conteúdo da aprendizagem em sala de aula e o mundo afora' e 'se tornam professores e pesquisadores'. (BENSON, 2006, p. 23).⁵

Para Ribeiro (2008) o fato de a aprendizagem autônoma, isto é, aquela cujo aprendiz exerce plena autonomia e controle, desde a década de 70, ser reconhecida como desejável e eficiente por renomados educadores, explica-se diante dos diagnósticos a respeito do que serão as necessidades e formas de ensino no século XXI, tendo em vista o impacto social das novas tecnologias de informação. Por isso, o papel do professor de línguas, nesse contexto, é promover a capacidade de seus alunos de tornarem-se pensadores criativos, analíticos e críticos e que possam assumir controle sobre o planejamento da sua aprendizagem, isto é prepará-los para o desenvolvimento pessoal, assegurando-lhes o envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessária a compreensão de autonomia da aprendizagem e de suas implicações no aprendizado de língua inglesa.

A autora ressalta:

Benson e Voller (apud RIBEIRO, 2007) discutem que, entre os diferentes papéis assumidos pelos professores na busca pela autonomia de seus alunos, estão o de facilitador, conselheiro e de promotor de recursos, tendo em vista que autonomia está ligada a três suposições básicas: a) que língua é um processo interpretativo e autonomia requer transferência de controle para os aprendizes, b) que as práticas de ensino estão relacionadas à negociação com os aprendizes, e c) que professores são observadores ativos e reflexivos de suas próprias estratégias e atitudes interativas. (RIBEIRO, 2007, p. 3 - 4).

O papel do professor no processo de autonomia dos alunos é o de mediador da aprendizagem, apontando, assim, os caminhos

5 In the late 1990s a number of writers sought to operationalize the notion that autonomy is a matter of degree. Nunan's (1997: 195) attempt involved a model of five levels of 'learner action' – 'awareness', 'involvement', 'intervention', 'creation' and 'transcendence' – which could inform the sequencing of learner development activities in language textbooks. These levels also involved dimensions of 'content' and 'process'. At the awareness level, for example, learners would be 'made aware of the pedagogical goals and content of the materials', 'identify strategy implications of pedagogical tasks', and 'identify their own preferred learning styles/strategies'. At the transcendence level, learners would 'make links between the content of classroom learning and the world beyond' and 'become teachers and researchers'. (BENSON, 2006, p. 23).

e recursos necessários para que o aluno possa tornar-se mais independente em seus estudos.

Nicolaides e Fernandes (2002) afirmam que dificilmente encontraríamos hoje um professor que não reconhecesse a importância da autonomia na educação. Contudo, quando tentamos colocar o aprendizado autônomo em prática, logo percebemos o quão complexo é esse processo. Essa complexidade se dá, principalmente, pelo fato de o contexto educacional estar imbuído de crenças e atitudes que resistem a inovações. Não é diferente quando se trata de desenvolver o aprendizado autônomo na aprendizagem de Língua Estrangeira (LE).

De acordo com as autoras “um dos objetivos da educação deve ser o de produzir indivíduos autônomos por meio da produção de alunos autônomos” e concluem que

Esses argumentos mostram a relevância de se incluir em uma proposta pedagógica a meta de auxiliar o aprendiz a tornar-se mais autônomo. E, em um plano mais profundo, a tornar-se uma pessoa mais competente para fazer suas próprias escolhas e, portanto, com mais oportunidades de ser feliz em sua vida pessoal. (NICOLAIDES; FERNANDES, 2002, p. 80).

Os autores mencionados salientam a importância da autonomia na aprendizagem e a necessidade de colocar este aprendizado autônomo em prática, estendendo sua importância para a formação integral do aluno.

Apresentadas algumas definições de autonomia, o posicionamento por nós aqui adotado se baseia nas definições de Ribeiro (2007), Nicolaides e Fernandes (2002) e Benson (2006), destacando as seguintes características do aluno autônomo:

-aquele que consegue assumir o controle sobre sua própria aprendizagem;

- que se envolve ativamente no processo de aprendizagem;

- que é criativo e tem espírito crítico;

- que é capaz de fazer suas próprias escolhas não apenas no processo de aprendizagem, mas no processo de tornar-se pessoa.

Quanto ao papel do professor no sentido de estimular a autonomia do aluno, recorreremos a Paulo Freire (1996) no sentido de entender que a autonomia é adquirida por meio de um processo lento, que resulta de um conjunto de ações do professor.

O papel do professor no processo de autonomia dos alunos é o de mediador da aprendizagem, apontando, assim, os caminhos e recursos necessários para que o aluno possa tornar-se mais independente em seus estudos.

1.3 MATERIAL DIDÁTICO

Analisar as atividades apresentadas nos materiais didáticos e aplicadas pelo professor em sala de aula é extremamente importante para o desenvolvimento da autonomia. Ao aproximar o aluno do material didático, é possível despertar seu interesse para expandir seus conhecimentos e utilizá-los na vida real.

De acordo com Vilaça, 2009, há poucas definições a respeito de materiais didáticos e os professores apresentam dificuldade para compreender o que seja um material didático:

Merece atenção a carência ou pouca visibilidade de definições para materiais didáticos nos trabalhos que os discutem. A experiência indica que alguns professores apresentam dificuldade na compreensão do que seja um material didático e de quais os parâmetros que possibilitam a categorização de uma atividade, um material ou livro como material didático. Este fato revela uma questão importante: afinal, o que é um material didático? (VILAÇA, 2009, p. 4).

Vilaça (2009) apresenta algumas definições de autores estrangeiros como Tomlinson e Salas com foco no ensino de línguas estrangeiras:

Tomlinson ([1998] 2004c: xi) define como material didático “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Esta definição permite entender que o material didático depende, portanto, de um professor, uma vez que cabe primordialmente, na maioria dos contextos, ao professor a tarefa de ensinar línguas. Este caráter restritivo de dependência do material em relação ao professor é, no entanto, desconstruído em outras publicações do autor

(TOMLINSON, 2003 e [1998] 2004d; TOMLINSON & MASUHARA, 2005).”
(VILAÇA, 2009, p. 4)

Salas (2004, p. 2), de forma similar a Tomlinson, define os materiais como “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”. (VILAÇA, 2009, p. 5).

Vilaça conclui que:

As definições apresentadas permitem compreender que os livros didáticos, juntamente com resumos, tarefas, CD-Roms, vídeos, CDs, exercícios fotocopiados elaborados pelo professor, entre outras possibilidades, são, portanto, formas ou modalidades de realização e emprego de materiais didáticos (TOMLINSON, [2001] 2004b; SALAS, 2004). (VILAÇA, 2009, p. 5)

De acordo com Magno e Silva, Fernandes e Araújo:

É certo que, em havendo um professor autonomizador, quaisquer MDs podem ser transformados e adaptados de forma a levarem o aprendente a buscar conhecimento por si próprio. No entanto, é também provável que em grande parte os MDs atuem como “camisas de força” no planejamento pedagógico. Desta forma, é necessário promover o envolvimento do aprendente com o MD, pressupondo-se que, se houver esse interesse, ele não se contentará apenas com o que lhe foi proposto em sala de aula e partirá do material apresentado para a expansão dos conteúdos transformando os objetos de aprendizagem em materiais de uso na vida real. (MAGNO e SILVA, FERNANDES e ARAÚJO, 2010, p. 2).

Fiscarelli (2008) destaca que “todo objeto, quer seja de origem material, natural, industrializado ou produzido pelo professor ou pelo aluno, criado para fins pedagógicos ou simplesmente criado para outros fins e apropriado pela escola, ao receber uma ação educativa pode proporcionar um conhecimento e estruturar o nosso pensamento acerca do mundo que nos rodeia.” (LEODORO 2001 apud FISCARELLI, 2008, p. 19).

Fiscarelli (2008) cita Nérici (1959) destacando a importância de utilizar materiais didáticos bem elaborados e próximos da realidade dos alunos a fim de que haja uma aprendizagem eficiente:

Ao conceituar o material didático como “ponte de ligação entre as palavras e a realidade”, Nérici (1959) concebe esses objetos como elementos concretizadores do conhecimento, facilitadores da aprendizagem e motivadores dos alunos para o ensino. Todos esses significados e valores construídos em torno desses objetos levam o autor a conceber sua utilização como uma exigência à boa prática docente que objetiva um ensino eficiente. O material didático é uma exigência daquilo que está sendo estudado por meio de palavras, a fim de torná-lo concreto e intuitivo. (FISCARELLI, 2008, p. 46).

Segundo a autora, o uso dos materiais didáticos adequados concretiza o conhecimento e motiva os alunos para que desenvolvam melhor suas aptidões:

O material didático tem por fim: aproximar o aluno do que se quer ensinar, dando-lhe noção mais exata dos fatos ou fenômenos estudados; motivar a aula; facilitar a percepção e compreensão dos fatos e conceitos; concretizar e ilustrar o que está sendo exposto verbalmente; economizar esforços para levar os alunos à compreensão de fatos e conceitos; auxiliar a fixação da aprendizagem pela impressão mais viva e sugestiva que o material pode provocar; dar oportunidade de manifestação de aptidões e desenvolvimento de habilidades específicas com o manuseio de aparelhos. (NÉRICI, 1959, p. 90-1 apud FISCARELLI, 2008, p. 46).

Paulo Freire (1998) ao discorrer sobre autonomia relacionada ao papel do professor no sentido de provocar a curiosidade de seus alunos, também reflete sobre o uso do material didático.

Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. E por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 1998, p. 133 e 134).

Magno e Silva, Fernandes e Araújo (2010) desenvolveram em sua pesquisa uma proposta com critérios para ajudar os professores a perceber o potencial de autonomização presentes nos materiais didáticos que utilizam em suas aulas.

Segue o quadro definindo esses critérios:

Quadro 1: Eixos de produção do material didático

Critério	Ação	Professor
Escolha	O que fazer	Dá ao aluno opções de tarefas
	Como fazer	Dá ao aluno a opção de como realizar uma mesma tarefa
Expansão	Buscar novos conhecimentos	Indica possibilidades de acréscimo de informações a serem buscadas pelos alunos
Transformação	Fazer algo diferente a partir do MD	Muda o propósito, o conteúdo ou a forma proposta pelo MD

Fonte: Magno e Silva, Fernandes e Araújo, 2010, p. 5.

Quando o professor proporciona ao aluno opções de escolha de atividades, compartilha com ele a responsabilidade pela aprendizagem e cria um vínculo entre os alunos e suas tarefas. Indicar a possibilidade de busca de mais informações contribui para a autonomia dos alunos. Ao fazer algo diferente a partir do material didático e tendo em vista o perfil dos estudantes e seus interesses, o professor torna as atividades mais interessantes.

As definições apresentadas permitem compreender a natureza do material didático, a diversidade de formas e modalidades que os materiais podem ser usados pelo professor para produzir situações de aprendizagem.

Nesta seção, foram apresentados os fundamentos dos dois principais conceitos abordados nesta pesquisa - crenças e autonomia - seguidos de considerações sobre material didático como recurso importante para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Na próxima seção será apresentado o resultado do mapeamento de pesquisas sobre crenças e autonomia dos alunos

2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE CRENÇAS E AUTONOMIA DOS ALUNOS

Meu interesse em investigar o tema proposto levou-me a realizar um mapeamento das pesquisas existentes nas seguintes bases de dados: Universidade Católica de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Brasília (UNB).

Em todas essas instituições, foram usadas, para pesquisa, as seguintes palavras-chave: “crenças de alunos”, “autonomia” e “ensino-aprendizagem de língua inglesa”.

As pesquisas encontradas foram agrupadas em quatro categorias, que serão descritas a seguir:

2.1 CRENÇAS DE APRENDIZAGEM

O quadro 2 contém estudos que abordam questões conceituais e revisão da literatura sobre crenças.

Quadro 2: Crenças de aprendizagem

Palavras chaves	Autor	Título	Fonte	Ano	Modalidade	Tema Pesquisado	Resultados
Crenças, Aquisição de Línguas, Metodologia	Ana Maria Ferreira Barcelos	Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte.	Rev Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n. 1, 71-92, 2001.	2001	Artigo	Crenças de Aprendizagem	A pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas tem feito apenas uma descrição das crenças, mas não tem tentado entender porque os alunos possuem certas crenças, a sua origem e o papel que algumas delas exercem no processo de aquisição de línguas.
Crenças, Aprendizagem, Linguística	Ana Maria Barcelos	Crenças sobre Aprendizagem de Línguas, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas.	Linguagem & Ensino, Vol. 7, N° 1, 2004 (123-156)	2004	Artigo	Crenças de Aprendizagem	Implicações para o ensino e aprendizagem de línguas com sugestões para pesquisas futuras a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas.
Crenças de Aprendizagem. Linguística Aplicada	Kleber Aparecido da Silva	Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2003	Dissertação	Crenças de Aprendizagem	Revisão da literatura sobre o conceito de crenças no ensino e aprendizagem de línguas dentro da Linguística Aplicada.
Crenças de Aprendizagem, Processo Ensino/Aprendizagem	Fábio Madeira	Comentários sobre o Papel das Crenças de Alunos e Professores no Processo de Aprendizagem de um Novo Idioma	Letras & Letras, Uberlândia 24 (1) 49-57, jan./jun. 2008 49	2008	Artigo	Crenças de Aprendizagem	Breve apresentação do construto, mostra o interesse da pesquisa no tópico, discute algumas crenças que professores e alunos frequentemente trazem ao contexto de ensino e aprendizagem e apresenta alguns fatores que atuam na formação das crenças e como podem influenciar o processo de ensino/aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nessa categoria foram incluídos os estudos de Barcelos (2001 e 2004), Silva (2003) e Madeira (2008).

Barcelos (2001) argumenta que, até o início do século XXI, a pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas tem feito apenas uma descrição dessas crenças, mas não tem tentado entender porque os alunos possuem certas crenças, a sua origem e o papel que algumas delas exercem no processo de aquisição de línguas. Inicialmente, faz uma breve revisão do conceito de crenças e da relação entre crenças e ação. Em seguida, a autora apresenta uma revisão da metodologia dos estudos sobre crenças, a respeito de aprendizagem de línguas, agrupando-os em três abordagens de acordo com sua definição de crenças, métodos de investigação e relação entre crenças e ação, discutindo as vantagens e desvantagens de cada abordagem. Conclui o artigo com perguntas e sugestões que podem constituir tópicos de investigações futuras.

Barcelos (2004) faz uma reflexão sobre o conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas dentro da Linguística Aplicada, que tem sido definido e pesquisado, recentemente, no Brasil e no exterior. Nessa obra apresenta implicações para o ensino e aprendizagem de línguas com sugestões para pesquisas futuras a respeito do tema.

Silva (2003) faz uma revisão da literatura sobre o conceito crenças no ensino e aprendizagem de línguas dentro da Linguística Aplicada. Para isso, dentro de um histórico, tece considerações sobre como esse conceito tem sido pesquisado no exterior, e especialmente no contexto brasileiro, e conclui com as implicações desse conceito no ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores, finalizando com sugestões para futuras pesquisas a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada.

Madeira (2008) teve por objetivo abrir uma reflexão sobre crenças trazidas por professores e aprendizes de inglês como língua estrangeira a respeito do processo de ensino/aprendizagem. A ideia é dar continuidade à discussão sobre a influência que as crenças

exercem na maneira como abordam a tarefa de ensinar/aprender o novo idioma. O autor faz uma breve apresentação do construto, mostra o interesse da pesquisa no tópico, discute algumas crenças que professores e alunos frequentemente trazem ao contexto de ensino e aprendizagem e apresenta alguns fatores que atuam na formação das crenças e como podem influenciar o processo de ensino/aprendizagem.

2.2 CRENÇAS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES

O quadro 3 sistematiza o conjunto de pesquisas agrupadas nesta categoria.

Quadro 3 - Crenças de aprendizagem na formação de alunos e professores

Palavras-chave	Autor	Título	Fonte	Ano	Modalidade	Tema Pesquisado	Resultados
Crenças de Aprendizagem, Ações e Contexto	Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão	Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores.	1ª ed. Campinas: Pontes, 2006	2006	Artigo	Crenças de Aprendizagem e Formação de Professores	Mostrar o desenvolvimento de aspectos centrais na pesquisa, tais como sua natureza, métodos de investigação e temas de pesquisas atuais.
Formação inicial, Crenças, Ensino-aprendizagem de LE, Aluno-professor	Darllen Almeida da Silva	Crenças de Aprendizagem de L.E. e seus Reflexos na Formação Inicial de Alunos-Professores	http://periodicos.unifap.br/index.php/letras	2016	Artigo	Crenças de Aprendizagem e Formação de Professores	O reconhecimento da existência de crenças relacionadas ao aprendiz e ao professor, retirou das costas deste último o fardo pesado de sua responsabilidade única e exclusiva para o sucesso na aprendizagem de LE. Isso ocorreu devido ao reconhecimento de que o aprendiz tem papel fundamental nas ações que irão nortear seu próprio aprendizado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nessa categoria foram incluídos os trabalhos de Barcelos (2006) e Silva (2016).

Barcelos (2006) pretende elucidar algumas complexidades por meio de reflexões sobre a natureza do conceito de crenças

de aprendizagem e de sua relação com dois fatores – as ações e o contexto – que são essenciais para a compreensão do processo ensino-aprendizagem de línguas e da prática do professor. Este trabalho tem por objetivo mostrar o desenvolvimento de aspectos centrais na pesquisa de crenças, tais como sua natureza, métodos de investigação e temas de pesquisas atuais:

Barcelos (2006) cita Barcelos e Kalaja (2003) que apresentaram um perfil diferente para a natureza das crenças afirmando que elas são:

- Dinâmicas: isso significa que as crenças mudam através de um período de tempo, como por exemplo, no curso de nossa história de vida, bem como dentro de uma mesma situação [...]
- Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente [...] mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas.
- Experienciais: [...] resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores. [...]
- Mediadas: As crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco (ALANEN, 2003). [...]
- Paradoxais e contraditórias: [...] as crenças podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas [...]
- Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa;
- Não tão facilmente distintas do conhecimento. (BARCELOS, 2006, p. 3).

A autora trata dessas questões na primeira parte deste trabalho, juntamente com uma breve revisão dos desenvolvimentos recentes em alguns estudos da cognição. Na segunda parte, discute mais detalhadamente uma questão central na investigação de crenças, qual seja, a relação entre contexto, crenças e ação. Nas considerações finais, elenca uma série de perguntas que ainda não foram investigadas e podem se constituir em propostas para uma agenda produtiva na pesquisa de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas no Brasil.

Silva (2016) discute acerca de como se aprende uma Língua Estrangeira (LE). No Brasil, somente a partir da década de 90 os

estudos começaram a voltar-se para as crenças de aprendizagem. Há diversas definições para o termo, mas todas convergem para a necessidade de que o aprendiz tenha consciência de suas crenças do que seja aprender e ensinar línguas. Para o aluno em sua formação inicial como professor, isso se torna ainda mais importante, uma vez que permeia tanto a maneira como esse sujeito compreende seu próprio aprendizado, bem como de que forma isso se refletirá em sua prática quando ele estiver em sala de aula. Nesse breve ensaio sobre tão complexa temática busca-se discutir as diferentes conceituações para o termo crenças e possíveis reflexos na formação inicial de alunos-professores. Trata-se de um conceito complexo que antecede os estudos deste na área da Linguística Aplicada (LA), uma vez que cada um de nós traz em si conceitos pessoais para o termo, entretanto, no que diz respeito aos estudos sobre aprendizagem de LE, vale discutir o que a LA nos trouxe nas últimas décadas por meio das pesquisas que surgiram na área. Tais pesquisas trouxeram à tona a necessidade de se compreender as concepções do ensinar e aprender uma LE, gerando inclusive outros estudos, por exemplo, os relacionados à autonomia. O autor diz que o reconhecimento da existência de crenças relacionadas ao aprendiz e ao professor retirou das costas deste último o fardo pesado de sua responsabilidade única e exclusiva para o sucesso na aprendizagem de LE. Isso ocorreu devido ao reconhecimento de que o aprendiz tem papel fundamental nas ações que irão nortear seu próprio aprendizado.

2.3 RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS DE APRENDIZAGEM E A PRÁTICA DE PROFESSORES

O quadro 4 contém pesquisas que relacionam crenças de alunos à prática pedagógica.

Quadro 4 - Relação entre crenças de aprendizagem e a prática de professores

Palavras-chave		Autor	Título	Fonte	Ano	Modalidade	Tema pesquisado	Resultados
Crenças, Cadernos do Professor e do Aluno, Mediação	Andressa Cristiane dos Santos	Proposta curricular do Estado de São Paulo: a relação entre as crenças e a prática de dois professores de inglês.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", IBILCE	2015	Dissertação de Mestrado	Crenças de Aprendizagem	Investigar como a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo é caracterizada pela relação entre crenças e ações de duas professoras de língua inglesa, em escola pública.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.]

Nessa categoria foi incluída apenas a pesquisa de Santos (2015) cujo objetivo foi investigar como a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo é caracterizada pela relação entre crenças e ações de duas professoras de língua inglesa, em escola pública. De forma específica, a investigação aborda as crenças das professoras e os documentos integrantes da Proposta Curricular a partir de uma perspectiva sociocultural, considerando-os possíveis instrumentos de mediação do processo de ensino e aprendizagem. A investigação é de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, caracterizando-se como um estudo de caso. A fim de mapear as crenças das duas participantes, foi feita a triangulação dos dados obtidos por meio de observação de aulas, com notas de campo e gravações em áudio, de um questionário, da autobiografia e de uma entrevista com cada professora. A análise de dados de P1 revela que, em alguns momentos, suas ações são mediadas por suas crenças, e, em outros momentos, parecem apontar um processo de internalização dos pressupostos teóricos que embasam a Proposta Curricular. Em razão disso, os Cadernos do Aluno e do Professor, em alguns momentos, são instrumentos mediacionais da implementação da Proposta Curricular, contudo, em outros momentos, são artefatos. Já os dados de P2 indicam

que suas ações são mediadas por suas crenças e que a docente desconhece os pressupostos subjacentes à Proposta. Por isso, os Cadernos do Aluno e do Professor não atuam como instrumentos mediacionais da implementação da Proposta Curricular no caso de P2, mas como artefatos. Os resultados apontam que, para que ocorra uma verdadeira reforma curricular no estado, não basta que se criem documentos e prescrições, na tentativa de implementar uma reforma de cima para baixo. É necessário que os docentes tenham a oportunidade de refletir sobre suas crenças, a fim de que internalizem os pressupostos teóricos.

2.4 AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

Foi encontrado um grupo muito pequeno de pesquisas com o foco na autonomia na aprendizagem da língua inglesa, que pode ser visualizado no quadro 5:

Quadro 5 - Autonomia na Aprendizagem

Palavras chaves	Autor	Título	Fonte	Ano	Moda- lidade	Tema Pesqui- sado	Resultados
Aprendizagem, Autonomia, Língua Inglesa	Celeste Garcia Ribeiro Novaga	Autonomia na Aprendizagem de Língua Inglesa	www.leffa. Pro.br/tela4/ Textos/ Anais/ ABRAPUI/ UFMG/.../ lang18.pdf	2007	Artigo	Autonomia na Aprendizagem	O papel do professor de línguas é promover a capacidade de seus alunos de tornarem-se pensadores criativos, analíticos e críticos e que possam assumir controle sobre o planejamento de sua aprendizagem, isto é, prepará-los para o desenvolvimento pessoal, assegurando-lhes o envolvimento ativo no processo da aprendizagem.

Autonomia, Aprendizagem, Língua Inglesa	Moura Filho	Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	2005	Tese de Doutorado	Autonomia na Aprendizagem	Investigação voltada para a análise dos intervenientes na aprendizagem autônoma de inglês e para a saliência das possibilidades de conciliação entre essa alternativa pedagógica e a carreira profissional do(a)s aprendizes.
Autonomia, Aprendizagem, Ensino	Vera Lúcia Dias Fernandes	A busca da autonomia na aprendizagem de LE: A experiência do ensino concentrado na UCPel	Universidade Católica de Pelotas	1996	Dissertação de Mestrado	Autonomia na Aprendizagem	Busca analisar as atitudes, motivações e dificuldades de alunos submetidos a materiais de ensino extraclasse diferenciados, em situação de autonomia (em desenvolvimento) de aprendizagem.
Autonomia, Complexidade	Vera Lúcia Menezes de Oliveira	Autonomia e Complexidade	Linguagem & Ensino, Vol. 9, Nº 1, 2006 (77-127)	2006	Artigo	Autonomia	Para comprovar que a autonomia é um sistema complexo, apresenta evidências empíricas fornecidas pela análise de um corpus com 80 narrativas de aprendizagem de língua inglesa do projeto AMFALE.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nesta categoria apresento alguns autores que abordaram o tema autonomia relacionado com o ensino-aprendizagem de Inglês como LE. Foram incluídos os estudos de Ribeiro (2007), Moura Filho (2005), Fernandes (1996) e Oliveira (2006).

Ribeiro (2007) discorre sobre o fato de a aprendizagem autônoma, isto é, aquela cujo aprendiz exerce plena autonomia e controle, desde a década de 70, ser reconhecida como desejável e eficiente por renomados educadores, explica-se diante dos diagnósticos a respeito do que serão as necessidades e formas de ensino no século XXI, tendo em vista o impacto social das novas tecnologias de informação. Por isso, o papel do professor de línguas, neste contexto, é promover a capacidade de seus alunos de tornarem-se pensadores criativos, analíticos e críticos e que possam assumir controle sobre o planejamento da sua aprendizagem, isto

é prepará-los para o desenvolvimento pessoal, assegurando-lhes o envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário a compreensão de autonomia da aprendizagem e de suas implicações no aprendizado de língua inglesa. Este trabalho está fundamentado nas propostas de Ricky Lowes e Francesca Target (2001) publicadas em *Helping students to learning: a guide to learner autonomy* da editora *Richmond Publishing*, entre outros. Assim, este estudo, de natureza bibliográfica, busca apresentar o conceito de autonomia no aprendizado de língua inglesa, conhecer como os professores podem ajudar seus alunos a serem mais independentes, bem como entender qual a importância da aprendizagem autônoma na aprendizagem de língua inglesa.

Moura Filho (2005) realizou trabalho de investigação voltado para a análise dos fatores intervenientes na aprendizagem autônoma de inglês e para a saliência das possibilidades de conciliação entre essa alternativa pedagógica e a carreira profissional dos aprendizes. A investigação está ancorada, do ponto de vista teórico, nas bases de conhecimento sobre o “bom aprendiz de línguas”, nos estilos de aprendizagem e nas estratégias de aprendizagem. A pesquisa, de caráter qualitativo, é um estudo de caso interpretativista, que utilizou a metodologia de história de vida para evidenciar dados que possibilitaram responder às perguntas de pesquisa que emergiram no início da investigação. Viabilizaram a geração de dados para a pesquisa a análise de documentos, a coleta de fotografias e a realização de entrevistas. A cristalização destacou-se como a melhor alternativa para análise dos dados coletados e, por isso, foi adotada. Os resultados das análises realizadas indicaram que, no caso do participante da pesquisa, os processos de autonomia na aprendizagem de inglês são vivenciados de forma intuitiva e não como decorrência de planejamento dele e/ou de algum de seus professores, identificaram os aspectos relevantes à aprendizagem autônoma, tais como a importância da elaboração de planos de estudo e a seleção de materiais didáticos, indicaram alternativas de aferição de progresso nos estudos autônomos e destacaram as

condições que favorecem a migração da proficiência em inglês geral para a de inglês para negócios.

Fernandes (1996) busca analisar as atitudes, motivações e dificuldades de alunos submetidos a materiais de ensino extraclasse diferenciados, em situação de autonomia (em desenvolvimento) de aprendizagem. Pretende ainda, por meio de dados coletados de 45 alunos do Curso de Letras da UCPel, divididos em três grupos, verificar se esse trabalho gerou atitudes ou produziu resultados diferentes em cada um dos grupos, identificar as crenças dos alunos com relação à aprendizagem direcionada para a autonomia. Os resultados indicam que os aprendizes do grupo cujas atividades extraclasse enfatizaram a comunicação e produção oral, tiveram um aumento significativo em sua competência linguística e que os aprendizes em geral estão cientes de que a aprendizagem de LE é diferente das outras disciplinas; que a competência oral necessária é aquela que permite a interação, uma vez que a internacionalização da língua tende a produzir diferentes variedades de Língua Inglesa, faladas, respectivamente, por diferentes professores. O estudo tem sugestões pedagógicas em termos de utilização de ensino não presencial a sugere que a busca de autonomia é essencial para a construção da competência linguística numa situação de ensino a distância.

Oliveira (2006), após rever alguns conceitos de autonomia na literatura sobre aquisição de segunda língua, discute o construto sob a luz da teoria do caos. Para comprovar que a autonomia é um sistema complexo, apresenta evidências empíricas fornecidas pela análise de um corpus com 80 narrativas de aprendizagem de língua inglesa do projeto AMFALE.

2.5 RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA

Pesquisas com o foco nos três pilares desta pesquisa foram raras e estão apresentadas no quadro 6, a seguir:

Quadro 6: Relação entre crenças, motivação e autonomia

Palavras chaves	Autor	Título	Fonte	Ano	Modalidade	Tema Pesquisado	Resultados
Crenças de Aprendizagem, Atitudes, Autonomia	Christine Nicolaides e Vera Fernandes	Crenças e Atitudes que marcam o desenvolvimento de Autonomia no Aprendizado de Língua Estrangeira	Revista The Specialist, PUC SP, v.23, n.1 (2002)	2002	Artigo	Crenças de Aprendizagem e Autonomia	Crenças e atitudes de aprendizes que resistem à autonomia e como nos posicionamos frente a elas.
Crenças, Motivação e Autonomia	Rossini Fonseca Silveira	Crenças docentes: motivação e autonomia na aprendizagem de inglês como LE	Universidade de Brasília	2015	Dissertação de Mestrado	Crenças de aprendizagem, Motivação e Autonomia	Investigar a influência de crenças sobre autonomia de aprendizagem na prática de ensino de professores de língua inglesa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nessa categoria foram considerados os estudos de Nicolaides e Fernandes (2002) e Silveira (2015).

Nicolaides e Fernandes (2002) afirmam que dificilmente encontraríamos hoje um professor que não reconhecesse a importância da autonomia na educação. Contudo, quando tentamos colocar o aprendizado autônomo em prática, logo percebemos o quão complexo é esse processo, principalmente, pelo fato de o contexto educacional estar imbuído de crenças e atitudes que resistem a inovações. Não é diferente quando se trata de desenvolver o aprendizado autônomo na aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). O presente trabalho, portanto, mostra algumas dessas crenças e atitudes de aprendizes que resistem à autonomia e como nos posicionamos diante delas.

Silveira (2015) teve como objetivo investigar as crenças de duas professoras de inglês sobre a motivação de aprendizagem autônoma de seus aprendizes no contexto de uma escola pública de ensino médio, em Luís Eduardo Magalhães, Bahia. Este estudo

teve como objetivos: a) investigar a influência de crenças sobre autonomia de aprendizagem na prática de ensino de professores de língua inglesa; b) refletir sobre as contribuições da motivação para a seleção e o engajamento de objetivos, metas e estratégias que auxiliem na contextualização de aprendizagem autônoma em língua inglesa, enfatizando o papel do professor e suas crenças; c) analisar as relações entre os construtos crenças, motivação e autonomia nas ações desempenhadas pelas professoras em situações de ensino-aprendizagem de LE. Os resultados demonstraram que as participantes acreditam que a motivação seja um fator essencial para o sucesso na aprendizagem de inglês (LE), mas apontam para restrições quanto ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Neste estudo também foi possível constatar que as crenças das participantes atuam, de forma determinante, sobre o desempenho de seus papéis e na tomada de decisões pedagógicas relacionadas ao ensino de inglês.

Perine (2012) teve como objetivo ultrapassar o limite do simples levantamento de crenças e investigar crenças não como um construto isolado, mas tentar relacioná-las a outros aspectos cognitivo-afetivos presentes no ensino e aprendizagem de línguas, tais como motivação e autonomia. Trata-se de um recorte, feito numa perspectiva teórica, de uma pesquisa de mestrado, ainda em fase inicial, que contou com a participação de alunos dos cursos de graduação, dentre eles, professores em formação, licenciandos em Letras, inscritos em uma disciplina de língua inglesa, em uma universidade federal em Minas Gerais. A visão da autora é contribuir para a qualidade da formação do profissional de língua estrangeira, para que esse lide com suas crenças, motivações e autonomia de modo consciente, e esteja mais preparado para lidar com as necessidades e os desafios da profissão docente.

Os artigos, teses e dissertações selecionados foram considerados relevantes para a realização do projeto de mestrado sobre crenças de aprendizagem e autonomia de alunos em LI, já que têm por objetivo investigar os assuntos abordados

Apesar da existência de muitas pesquisas sobre crenças de aprendizagem e autonomia, o foco que se pretende abordar nesta dissertação pode trazer uma contribuição importante para os estudos sobre este assunto. A intenção é investigar como certas crenças e atitudes dos alunos dificultam seu aprendizado autônomo em LI e descobrir como é possível desconstruir algumas crenças e construir outras, para que a autonomia se produza de forma efetiva.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza documental e investigativa, aprovada pelo Comitê de Ética da UNIARA sob o número CAAE: 23867319.6.0000.5383.

Pode ser considerada um estudo de caso. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.51), uma pesquisa qualitativa consiste numa “espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. Para esses autores (p. 47), a investigação qualitativa possui cinco características, quais sejam: o ambiente natural como fonte direta de dados; descrição; interesse maior pelo processo do que pelos resultados; análise indutiva dos dados; importância ao significado.”

Na pesquisa qualitativa em educação, o estudo de caso permite o aprofundamento de um tema, no caso, a relação entre crenças e autonomia, e pode trazer contribuições importantes para a prática pedagógica em ensino-aprendizagem de língua inglesa. Bogdan e Biklen concordam com Merriam (1988), para quem “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.89).

De acordo com Lüdke e André (2014), podemos definir um estudo de caso como “o estudo de um caso, seja ele simples e específico, [...] ou complexo e abstrato, [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao

mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” (LUDKE e ANDRE, 2014, p. 20)

Segundo as autoras Lüdke e André (2014), um estudo de caso possui sete características que se sobrepõem às características gerais da pesquisa qualitativa: visam à descoberta: a compreensão de um caso exige que o pesquisador fique sempre atento a novos elementos e que busque novas indagações e respostas ao longo do processo de pesquisa; enfatizam a “interpretação em contexto”: o estudo deve levar em conta o contexto em que ele se situa, na medida em que o caso está estreitamente ligado à situação específica; buscam retratar a realidade de forma completa: o estudo deve revelar a multiplicidade de dimensões presentes na determinada situação, que possui uma complexidade natural e inter-relações entre seus componentes; usam uma variedade de fontes de informação: o pesquisador deve coletar dados em momentos diferentes, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes; permitem generalizações naturalísticas: os resultados de um estudo de caso podem ser estendidos naturalmente a outras situações similares, isto é, um sujeito-leitor pode associar os dados encontrados com dados que são frutos das suas experiências pessoais; procuram representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social: a realidade pode ser vista sob perspectivas diferentes, e o pesquisador deve retratá-las com fidedignidade; utilizam uma linguagem científica mais acessível: os relatórios possuem um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 21-24).

Nesta investigação, o grupo selecionado foi um grupo de alunos do Ensino Médio, de uma escola pública, contexto priorizado pelas dificuldades que ainda desafiam os docentes que atuam nesse nível de ensino.

Também serão utilizados dados quantitativos na análise para que se verifique a frequência das respostas ao questionário.

3.1 CONTEXTO

A pesquisa foi realizada em um Instituto Federal do interior paulista, localizado em uma cidade de porte médio, após a obtenção do Consentimento Institucional (Apêndice A).

A escola possui cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e também cursos superiores, oferece cursos de formação inicial e continuada (FIC) e pós-graduação. O espaço físico do campus conta com 9 salas de aula, 15 laboratórios, sendo 11 multidisciplinares, biblioteca, cantina e duas salas de apoio. Os alunos da Instituição contam com o apoio do setor socio pedagógico, como também de Assistente Social e Psicólogo. O campus oferece cursos técnicos na área de Química, Mecatrônica e Redes de Computadores. Os alunos estudam as disciplinas propedêuticas juntamente com as disciplinas técnicas, sendo preparados para o mercado de trabalho, como também para ingressar em uma universidade

No que se refere especificamente às aulas de Inglês para os alunos do Primeiro Ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Redes de Computadores, são oferecidas, uma vez por semana, sendo aulas de 50 minutos e, geralmente em horário menos privilegiado.

Essa informação é importante no sentido de entender algumas crenças dos alunos, dentre elas, a de que é possível aprender apenas o básico na escola regular. Com essa carga reduzida essa crença é perfeitamente justificada.

3.2 PARTICIPANTES

Os sujeitos desta pesquisa foram adolescentes brasileiros, de ambos os sexos, alunos do Primeiro Ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Redes de Computadores de um Instituto Federal do interior paulista, com idade média de 15 anos. A sala contava com 40 alunos, porém apenas 33 alunos participaram da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS

Serão detalhados, a seguir, os procedimentos/instrumentos utilizados para a consecução dos objetivos propostos: questionário e análise de material didático.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Vários pesquisadores estudaram as metodologias mais adequadas para a investigação de crenças: Vieira Abrahão (2006), Moreira e Monteiro (2010), Silva (2003). Dentre os instrumentos utilizados podemos citar questionários, entrevistas, observação de aulas, diários de campo, entre outras.

O questionário, nossa opção nesta pesquisa, envolve questões pré-determinadas apresentadas e forma escrita e apresenta as seguintes vantagens e os cuidados necessários na sua elaboração. Segundo Vieira-Abrahão:

Muito embora sejam fáceis de aplicar, possam envolver um grande número de informantes e consumam menos tempo que as entrevistas no momento de sua aplicação, os questionários requerem muito tempo e cuidado para a sua elaboração. Questões como nível de linguagem e conhecimento dos informantes, brevidade e clareza das respostas e extensão do instrumento devem ser cuidadosamente consideradas pelo elaborador. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.221).

Nesta pesquisa a opção recaiu nos questionários. Pois nosso interesse era confirmar ou não algumas crenças de um grupo de alunos, com vistas ao oferecimento de uma prática pedagógica mais motivadora e inclusive ao relacionamento das crenças identificadas com a autonomia dos estudantes.

Outro ponto considerado relevante por Vieira-Abrahão é a necessidade de que o instrumento deve ser pilotado antes de sua efetiva aplicação, para que possam ser feitos os ajustes necessários com relação à ambiguidade ou falta de compreensão. É possível e pertinente que os questionários sejam, também, elaborados com base em blocos temáticos para que facilitem ao respondente no momento de seu preenchimento.

Os alunos que aceitaram participar da pesquisa responderam a um questionário (Apêndice B) com perguntas abertas e de múltipla escolha para identificar suas crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês.

Os alunos assinaram Termo de Assentimento - TA - (Apêndice C) e seus pais assinaram TCLE (Apêndice D), autorizando seus filhos a participarem da pesquisa.

ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

É importante esclarecer que o conceito de material didático envolve um conjunto de recursos utilizados pelos professores na sua prática pedagógica. Mas, nesta pesquisa, nossa opção recaiu apenas no livro didático adotado pela professora, por ser o recurso mais frequentemente utilizado.

As atividades constantes do livro didático utilizado pela professora foram analisadas para verificar se elas propiciavam a autonomia dos alunos, pautando-se nos seguintes critérios:

1. 1. Conteúdo/Abordagem
2. 2. Imagens
3. 3. Atividades estimuladoras de autonomia
4. 4. Manual do professor/Guia didático

Na análise de atividades foram consideradas as sugestões de Magno e Silva, Fernandes e Araújo (2010), apresentado na página 31 deste relatório.

3.4 RISCOS E BENEFÍCIOS

O instrumento utilizado para a pesquisa (questionário) não ofereceu riscos físicos, mas poderia oferecer risco emocional aos discentes participantes. Para minimizar algum desconforto, caso ocorresse, esta pesquisadora esclareceu sobre a importância da sua colaboração para melhorar a prática pedagógica realizada na disciplina de Língua Inglesa, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do aluno, também esclareceu as dúvidas que eles

eventualmente apresentaram para que não houvesse quaisquer mal-entendidos, além de informar que poderiam interromper a participação a qualquer momento sem que fossem prejudicados moral ou financeiramente.

Além disso, os questionários foram todos anônimos, ou seja, não houve a necessidade de o aluno se identificar para responder às questões. Na dissertação, o nome da escola em que a pesquisa foi realizada não foi mencionado, preservando a privacidade dos discentes envolvidos na pesquisa.

Dentre os benefícios da pesquisa, podemos apontar a melhoria da prática pedagógica do docente, no sentido de desenvolver alunos mais autônomos, uma capacidade fundamental no contexto educacional atual.

Essas reflexões podem servir como importante ponto de partida para mudanças ou ajustes na prática pedagógica do professor de língua inglesa, trazendo benefícios não apenas para o aluno participante, mas para toda a comunidade escolar.

Está prevista a devolutiva dos resultados para os participantes da pesquisa provavelmente no primeiro semestre de 2021.

Após o detalhamento da metodologia da pesquisa, serão apresentadas, na seção 4, a análise e discussão dos dados obtidos por meio do questionário, com base nos fundamentos selecionados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos com a aplicação do questionário (Apêndice B) aos 33 alunos de uma turma do primeiro ano do ensino médio diurno que aceitaram participar da pesquisa.

Preliminarmente à aplicação do questionário a pesquisadora fez uma apresentação da pesquisa e salientou a importância da participação dos alunos, contribuindo dessa forma com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Os alunos levaram os Termos de Consentimento para os pais assinarem (Apêndice D).

No dia da aplicação, dos 40 alunos da classe selecionada, 33 alunos responderam ao questionário com 15 perguntas abertas e de múltipla escolha para identificar suas crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês. A aplicação foi feita pela pesquisadora que esteve presente durante todo o período e esclareceu dúvidas dos alunos.

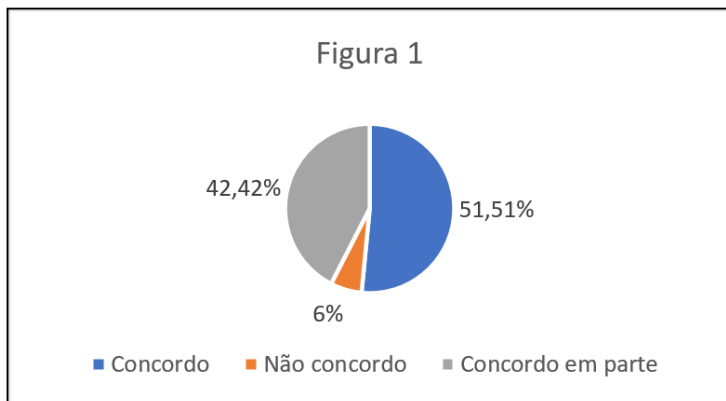
O questionário foi aplicado durante uma aula de Inglês de 50 minutos de duração e a maioria dos alunos utilizou todo o tempo da aula para responder as questões propostas no questionário.

Após ler as afirmativas, os alunos deveriam escolher uma opção: Concordo/ Não concordo/ Concordo em parte.

Escolhida a opção, os alunos deveriam justificar suas respostas, expressando suas opiniões.

Serão apresentadas, a seguir, a análise e a discussão dos dados obtidos à luz dos fundamentos teóricos utilizados.

Figura 1- O melhor lugar para aprender inglês é no país em que ele é falado como língua materna.



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Mais da metade dos participantes, (51, 51 %), concordou com a afirmativa acima, apontando as seguintes razões:

Pois além de viver com as pessoas falando em inglês, você melhora muito sua pronúncia.

Pois quando é falado desde novo é mais fácil do que já adultos

Ouvindo a língua é bem mais fácil aprender.

Porque a pessoa que for aprender a língua no país, vai praticar bastante e vai obter experiência.

Porque é um ambiente onde todos falam inglês então você é obrigado a falar inglês.

Pois indo para o país que usa a língua que você quer aprender, você é forçado a usar a língua e praticá-la assim aprendendo-a melhor.

Porque você convive com isto diariamente.

Porque todas as pessoas falam inglês.

Porque a língua é mais utilizada.

Porque a partir do momento que você fala inglês diariamente, você começa a pensar em inglês e se torna natural falar inglês. Além disso, também existe a questão que o seu vocabulário melhora conhecendo novas palavras.

A crença identificada por Barcelos (2001) de que só se deve aprender uma língua estrangeira no país em que ela é falada foi confirmada pelos alunos, mas com algumas diferenças, justificando que aprender inglês no país em que ele é falado traz vantagens porque a pessoa é forçada a se comunicar, tem mais modelos de pronúncia e está em contato com a oralidade, entre outras.

Apenas 6,0% não concordaram, apresentando as seguintes razões:

*Se tiver um bom aprendizado, pode aprender em qualquer lugar.
Pois se a pessoa não sabe falar inglês, como vai se comunicar no país? O melhor seria se tivesse pelo menos um conhecimento médio sobre a língua.*

Dos 42,42% que concordaram em parte, destacamos algumas justificativas para suas respostas:

Por que a pessoa vai estar convivendo com a língua, mas também nem sempre é o melhor lugar.

*Facilita por ter contato com as pessoas que sabem inglês.
A convivência com a língua ajuda muito, mas não é a única opção.
Na minha opinião o esforço é o maior aliado independente do país onde está.*

Apesar de ser muito bom aprender a falar inglês em um país que já possui esta língua como materna, nos demais países há várias oportunidades para se aprender esta língua, como os cursos.

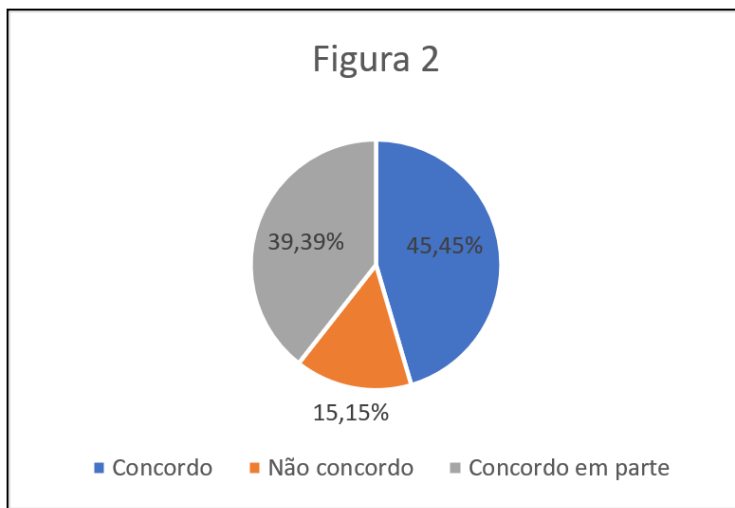
*Pois isto vai depender da qualidade do ensino oferecido.
Depende do professor.
Podemos aprender inglês no Brasil, mas em países que ele é usado como língua materna, podemos praticar mais e ter mais experiências no cotidiano.*

Para se aprender a língua não necessariamente precisa ser no país, mas é uma forma para melhorar o aprendizado.

Para aprender tudo do inglês, somente indo em um país que fala o inglês, mas, dá para aprender bastante por um curso.

As respostas acima aliam a possibilidade de estar num país onde o inglês é falado ao esforço do aluno, ao papel do professor bem como à qualidade do ensino ofertado.

Figura 2- É possível aprender inglês em um curto período de tempo.



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Menos da metade dos alunos (45,45 %) concordou com a afirmativa, justificando suas razões:

Porque somente se a pessoa se esforçar e querer estudar aprender o inglês.

Se a pessoa for dedicada.

Se houver dedicação.

Se a pessoa tem o desempenho ela aprende mais rápido.

Pois em muitos cursos, basicamente eles querem que você aprenda simplesmente tudo, te transformando em um dicionário ambulante, quando na verdade, você não vai usar nem metade disso no seu dia-a-dia. O inglês é um bom exemplo disso, já que, das 17 mil palavras do idioma, apenas 2 mil são utilizadas com frequência. Então, o estudo "rápido" da língua seria isso, aprender apenas o que você realmente vai utilizar no seu dia-a-dia.

Mas aprendemos só o básico.

*Sim, pode se aprender em pouco tempo, basta praticar muito.
Sim, pois basta apenas foco e dedicação, e como exemplo os cursos online.*

*Sim, eu aprendi com curso grátis online.
Normalmente em cursos online o aprendizado é mais rápido.
Porque há vários cursos online que ajudam, pois pode se fazer a qualquer hora do dia.*

A variável “pouco tempo” foi considerada possível com muita dedicação e esforço. Os alunos têm consciência de que não é possível aprender todo o conteúdo em pouco tempo, mas apenas o básico e citam cursos *online* como uma boa opção para a aprendizagem.

Os alunos que não concordaram com a afirmativa (15,15%) justificaram sua discordância:

*Por que é muita coisa para se aprender.
Pois para se aprender uma língua por completo precisa-se de tempo e dedicação.”*

Pois a língua inglesa, como qualquer outra, tem várias regras a ser seguidas e leva tempo aprender todas.

39,39 % concordaram em parte, apresentando suas razões:

*O básico se houver esforço.
É possível, mas não há garantias.
Isto vai depender de quanto a pessoa está estudando.
Pode aprender o básico da língua durante um curto tempo, como pelas aulas virtuais.*

Pois depende da pessoa, algumas podem se empenhar bastante e aprender rápido, outras podem ter mais dificuldades.

*Nesse tempo é possível sim, porém não a língua aprofundada.
Aprenderíamos, mas não com a mesma qualidade.
Pode acontecer da pessoa aprender rápido, mas precisa de muita prática.
Depende do esforço e dedicação da pessoa, se ela estudar inglês com uma alta frequência, é normal aprende-la mais rapidamente.*

Contrariando a crença mencionada por Barcelos (2001) de que é possível aprender inglês em pouco tempo, ficou evidente, nas respostas obtidas, a possibilidade de aprender apenas o básico, mas com muito esforço, e levando em conta as diferenças individuais.

Tabela 1- É possível aprender inglês depois de um longo período de tempo

Alunos	%
Concordam	87,87%
Concordam em parte	12,12%

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

A maioria (87,87 %) concordou com a afirmativa, dentre as quais destacamos algumas:

Qualquer um aprende ao estudar bastante.

Com um longo período de estudo se obtém muita experiência.

Quanto mais estudo, melhor o aprendizado.

Pois a pessoa já vai ter bastante conhecimento sobre a língua.

Quanto mais tempo de estudo melhor será seu desenvolvimento.

Porque depois de um longo tempo é possível entender inglês.

Porque mesmo que algumas pessoas tenham mais dificuldade do que outras, com estudo e dedicação podemos aprender uma nova língua como o inglês.

Sim, pois a pessoa já irá saber as teorias para colocar em prática.

Porque quanto mais envolvimento, quanto mais tempo com a língua, mais você irá aprender.

Nenhum aluno discordou dessa afirmativa, revelando a crença de que todas as pessoas são capazes de aprender inglês.

Os poucos que concordam em parte, apenas 12,12 %, acrescentaram algumas condições como capacidade do aluno, esforço, vontade e qualidade do ensino:

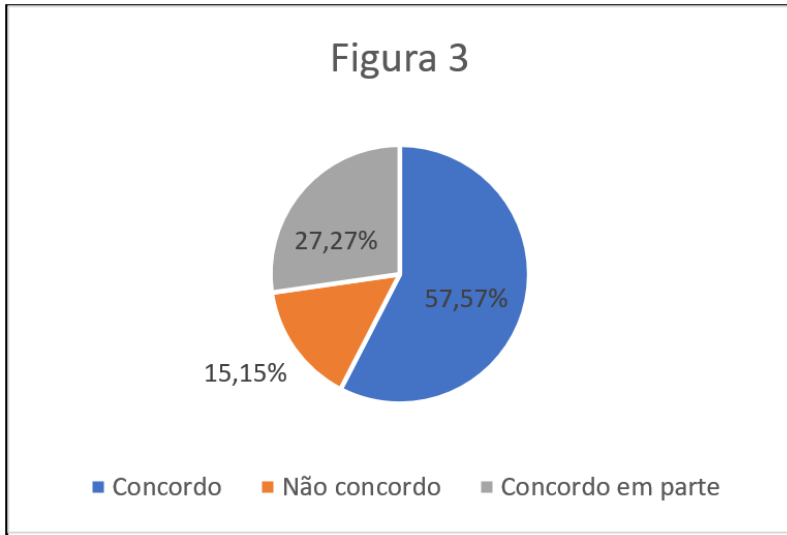
Depende muito da qualidade do ensino e da capacidade do aprendiz.

Os cursos querem te transformar em dicionários ambulantes, te ensinando coisas que você jamais vai utilizar, por isso não é incomum encontrar pessoas que cursam o inglês há anos, porém ainda tem dificuldade para se comunicar

com um estrangeiro, por se perderem no meio de todas as informações que eles jamais utilizarão.

Tudo vai depender do esforço e da vontade do estudante.

Figura 3- É possível aprender inglês sozinho.



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Mais da metade dos alunos (57,57%) concorda que é possível, revelando a presença da autonomia, mas associada ao esforço e apontando algumas formas de se aprender sozinho, seja por meio de cursos *online*, sites, filmes, séries, programas em inglês legendados, músicas. Alguns mencionaram por meio de livros:

Tem muitos cursos online, tanto pagos como gratuitos.

Porque existem inúmeros livros e sites para aprender a falar o inglês.

Existem diversos cursos online que não precisa sair de casa.

A tecnologia está muito avançada, isso ajuda e muito.

Assistindo filmes, séries, programas em inglês e legendado, ouvindo músicas e associando as palavras às suas traduções.

Dá para aprender com livros e Internet.

Ouvindo músicas, jogando, pesquisando.

A autonomia está associada ao esforço e varia de pessoa para pessoa:

Sim, o esforço é o principal aliado para o aprendizado.

Sim, porém depende da pessoa.

Com esforço é possível, mas terá mais trabalho.

A maior parte do que aprendi foi sozinho.

Porque se a pessoa pesquisar, falar com pessoas estrangeiras e estudar muito ela aprenderá um pouco.

Os alunos mencionaram em suas falas a necessidade de esforço para desenvolver a autonomia em seus estudos, concordando com Ribeiro em suas pesquisas sobre o assunto:

Segundo Zimmerman (1986 apud RIOS, 2006, p.5) a autonomia na aprendizagem envolve “metacognição, motivação e participação ativa do aluno no seu processo de aprender”. Do ponto de vista metacognitivo, aprendizes autônomos se caracterizam por se planejar, organizar, se auto-instruir, se auto-monitorar e se auto-avaliar nas várias etapas do processo de aprendizagem.” (RIBEIRO, 2008, p. 6)

Para Barcelos e Vieira Abrahão (2006) a autonomia se relaciona com a capacidade de gerenciar a própria aprendizagem:

Sabemos, no entanto, que a autonomia para aprender línguas pode ser definida como a capacidade de gerenciamento da aprendizagem pelo próprio aprendiz, de modo a se tornar mais consciente em relação ao processo de aprender e menos dependente do professor. Nessa perspectiva Benson (2001:12) nos alerta que é preciso compreender que a gradativa “independência” do aprendiz em relação ao professor deve ser vista com cautela, pois, na verdade, o que deve ser priorizado é uma relação de colaboração e “interdependência” entre professor e aprendiz. (BARCELOS; VIEIRA- ABRAHÃO, 2006 p. 195)

Um pequeno percentual de alunos (15,15%) não concordou com a afirmativa respondendo que precisariam de ajuda:

Porque você precisará de pessoas fluentes para gerar conteúdo. Até por ser uma língua mais complexa, o ideal seria termos a ajuda de alguém. Porque é difícil se aprender sozinho, as coisas não ficarão claras, deve ter alguma orientação.

Não, porque de alguma maneira precisamos de auxílio de alguma coisa para aprender.

Precisamos de um professor para nos instruir e dizer do dia-a-dia. Eu acho que existem pessoas que conseguem aprender inglês sozinhos, até porque têm mais facilidade. No entanto, a maioria da população precisa de auxílio.

Dentre os que concordam em parte, (27,27 %), destacamos as seguintes respostas:

Depende da dedicação da pessoa, mas em algum momento, para avançar em seu nível de inglês, ele precisará praticar e de uma pessoa para isso.

Pois a pessoa pode até se empenhar, mas vai ter alguma coisa que ela pode não entender, então ela teria que recorrer a alguém que é mais experiente.

Podemos aprender jogando um jogo ou buscando conhecimentos. Talvez em um curso online já possível. Os jogos, músicas, etc., podem ajudar no aprendizado, porém é difícil continuar sem o suporte de um professor para tirar suas dúvidas.

O básico é possível, mas mais fluente só com determinação. Nem tudo você consegue aprender sem ajuda. Pois se você já estuda inglês e vê um filme em inglês, você terá que traduzi-lo e assim estará aprendendo.

Esse grupo de alunos acredita que o básico é possível, mas é necessário orientação para a continuidade da aprendizagem.

Vale ressaltar a crença de um aluno de que a tradução é importante para a aprendizagem, quando cita a assistência a filmes e a necessidade de traduzi-los. Essa crença pode ter se originado de experiências anteriores no seu processo de aprendizagem com

professoras que se baseavam em abordagens tradicionais nas quais a tradução era muito valorizada.

Dentre os que concordam em parte, salientamos a participação em cursos *online* como alternativa para aprenderem sozinhos. Mais uma vez a tecnologia está relacionada com a autonomia nos tempos atuais.

Tabela 2- O aprendizado de inglês se dá apenas em sala de aula.

Alunos	%
Não concordam	84,84%
Concordam em parte	27,27%

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

As respostas dos alunos foram coerentes com as respostas à questão anterior sobre a possibilidade de aprender sozinhos. A maioria (84,84%) não concordou com essa afirmativa:

Há muitos outros meios de aprender, em vários lugares.

Está em muitos lugares, por exemplo na internet.

Podemos aprender com cursos online.

Não, existem cursos que ensinam a língua e várias outras coisas.

Pois existem videogames e muitas coisas ao nosso redor.

Pessoas com vontade ou pessoas com condições financeiras limitadas geralmente estudam muito mais em casa.

Porque pode-se aprender de várias maneiras, tanto em sala de aula, quanto sozinhos em casa ou em qualquer lugar.

Ouvir músicas, jogar, pesquisar.

Não, pois o inglês querendo ou não faz parte do nosso dia a dia.

Do que adianta aprender e não praticar.

Porque para aprender completamente uma língua precisa de muita prática e tempo, o que nas escolas não tem muito.

Temos aplicativos de aprendizagem e sites.

A maioria assistindo séries.

O aluno deve praticar.

Aprendemos inglês com pesquisas, leituras, filmes e situações no dia a dia, ou nas escolas de ensino fundamental/médio.

É totalmente possível aprender fora de sala de aula, ainda mais com os aplicativos, sites e cursos on-line disponíveis na internet.

Pois podemos aprender com a internet, fazendo pesquisas, procurando significados e traduções, assistindo vídeo aulas.

Porque através do contato com pessoas que falam inglês fora da sala de aula contribui muito para o aprendizado do inglês.

Jogos, músicas, etc. ajudam no aprendizado e os estudos são sempre indispensáveis.

As respostas obtidas confirmam que a maioria não concorda que o ensino de inglês acontece apenas em sala de aula. Podemos inferir que a não concordância com esta afirmativa, permite colocar a crença contrária: o aprendizado do inglês não se dá apenas em sala de aula. Apontam formas complementares de aprendizagem, como música, jogos, cursos *online*.

De acordo com Ribeiro, 2008, o aluno deve encontrar continuação e complementação dos estudos fora da sala de aula, tornando-se mais autônomo:

Em vez de ser dirigido em rédea curta, o estudante acostuma-se a tomar parte mais ativa e responsável já dentro da sala de aula, que encontra continuação e complementação em espaços como laboratório de línguas ou de vídeo, numa sala de computadores, numa midiateca ou em casa. (Weininger, 1996). (RIBEIRO, 2008, p. 9).

Benson (2006), ao analisar algumas questões sobre autonomia, também se refere à aprendizagem fora da sala de aula como uma das práticas mais frequentes do que os professores possam imaginar:

Aprendizagem fora da sala de aula. Na literatura recente sobre autonomia, o termo 'aprendizagem fora da sala de aula' tem sido usado, de maneira um tanto restrita, para se referir aos esforços dos alunos que participam de cursos de idiomas em sala de aula para encontrar oportunidades de aprendizado e uso fora da sala de aula (Hyland 2004; M. Lamb 2004; Pearson 2004). Surpreendentemente, essa é uma área relativamente nova na literatura sobre autonomia. Estudos recentes sugerem que os alunos tendem a se envolver em

atividades de aprendizagem fora da sala de aula com mais frequência do que seus professores sabem, geralmente mostrando uma criatividade considerável em situações em que as oportunidades de aprendizagem fora da sala de aula parecem ser limitadas. (BENSON, 2006, p. 26).⁶

Dentre os que concordam em parte (27,27 %), apontam a presença do professor como um facilitador, além do esforço e da possibilidade de aprender por meio de outras formas como a internet, filmes, etc.

Uma pessoa pode aprender sozinha, mas com um(a) professor(a) facilita muito

Se o aluno for esforçado e prestar atenção.

Também pode ser aprendido em casa e em outros lugares.

Em Internet também se aprende.

Pois você pode aprender com filmes, séries, se você sair do país.

As opiniões dos alunos que concordaram em parte, apontando a presença do professor como facilitador, se alinha à literatura da área como vemos em Barcelos e Vieira Abrahão, 2006:

Assim para que a autonomia seja viabilizada na sala de aula de LE, o professor deverá criar condições que favoreçam o desenvolvimento e o uso de estratégias de aprendizagem pelos aprendizes para que eles possam gerenciar e auto avaliar o seu aprendizado de maneira consciente. Logo, parte dessa responsabilidade deverá ser do professor que tem por função promover os meios que viabilizem o desenvolvimento da autonomia, embora dependa também da efetiva atuação do aprendiz.” (BARCELOS e VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 195).

6 Out-of-class learning. In the recent literature on autonomy, the term ‘out-of-class learning’ has been used, somewhat narrowly, to refer to the efforts of learners taking classroom-based language courses to find opportunities for language learning and use outside class (Hyland 2004; M. Lamb 2004; Pearson 2004). Surprisingly, this is a relatively new area in the literature on autonomy. Recent studies suggest that students tend to engage in out-of-class learning activities more frequently than their teachers know, often showing considerable creativity in situations where opportunities for out-of-class learning appear to be limited. (BENSON, 2006, p. 26).

Tabela 3 - O aprendizado de inglês se dá apenas em escolas de idiomas.

Alunos	%
Não concordam	84,84%
Concordam em parte	15,15%

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Dentre os 84,84 % que não concordam, algumas justificativas foram selecionadas:

Existem os cursos on-line e os vídeos.

Não, podemos aprender em uma escola normal.

Há o ensino em escolas regulares, cursos e workshops on-line.

Música, escola, jogos, pesquisa.

Pois escolas normais ensinam bastante sobre, além da prática em casa.

No ensino fundamental e médio oferecem aulas.

Em tudo que tem inglês (séries).

Porque há vários meios de aprender inglês sozinho ou em casa.

Há várias formas de se aprender inglês e uma das mais procuradas é através de cursos pelo celular ou pelo computador.

Hoje em dia existe muitos meios de aprendizado, como cursos e sites de vídeo-chamadas com falantes nativos, assim sendo possível aprender fora de uma escola.

Pois é possível ter um bom conhecimento só com as aulas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e depois assistir vídeo aulas para aprender algo mais avançado.

Temos o inglês em escolas que não são de idiomas, é possível aprender. Em cursos presenciais e on-line também.

Hoje em todo lugar podemos aprender o inglês, com a ajuda da tecnologia.

As respostas obtidas revelam que valorizam a possibilidade de aprender em escolas do ensino fundamental e médio, mas precisam de complementação.

Concordo em parte- 15,15 %

Eu acredito que nas escolas que apresentam inglês somente como aulas oferecidas pela escola no Ensino Fundamental e Ensino Médio não se tem como aprender inglês por completo, sendo fluente nela, e sim apenas termos básicos. Assim, esses alunos aprendem algumas coisas em inglês, mas não conseguem falar inglês. E nas escolas de idiomas, dependendo se a escola de idioma for boa, o aluno consegue aprender. No entanto, algumas pessoas conseguem aprender sozinhas inglês, sem precisar de uma escola de idiomas.

O aprendizado completo, sim, mas aprendemos algumas coisas no dia-a-dia, ou nas escolas de ensino fundamental/médio.

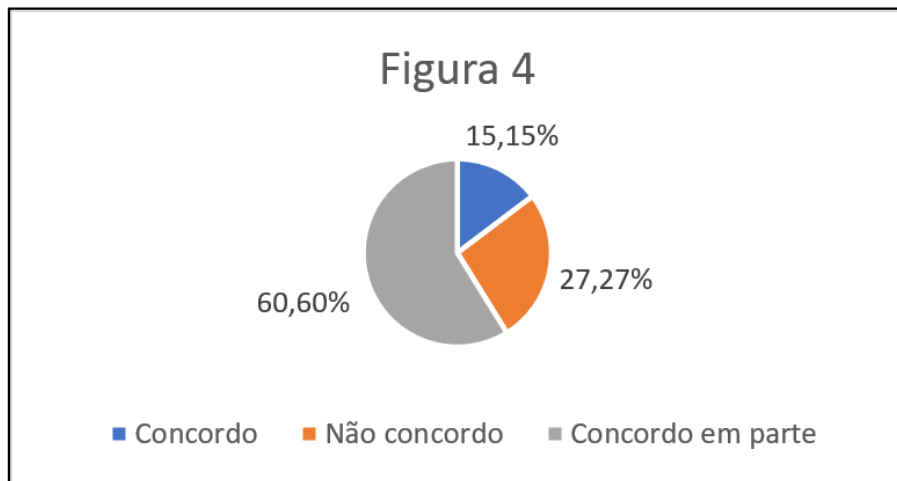
Um curso focado no inglês tem maior carga horária e ensino mais completo, porém, se tiver vontade do aluno e do professor dá para aprender na escola.

Sim, porque terá pessoas formadas nesses cursos.

Aqueles que concordam em parte afirmaram que a escola regular ensina o básico, mas não a oralidade. A escola de idiomas precisa ser boa para que o aluno aprenda. Não é qualquer escola. Os alunos revelaram senso crítico ao considerar a importância da qualidade da escola de idiomas.

A figura 4 apresenta os resultados referentes à possibilidade de aprender inglês apenas na escola regular.

Figura 4 - É possível aprender inglês somente com as aulas oferecidas pela escola no Ensino Fundamental e Médio.



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Concordo: 15,15

Dentre os 15,15 % que concordaram, apresentam algumas justificativas:

Se dedicando, estudando em casa, é possível.

Porque se a pessoa estudar muito, ela conseguirá aprender.

Se você prestar bastante atenção nas aulas e se dedicar.

Se o aluno se esforçar, praticar, com o tempo.

Não concordo- 27,27 %

Os alunos que não concordaram (27, 27%) com a afirmativa apresentaram as seguintes razões:

A escola não proporciona 100 % de inglês.

Pois é preciso praticar para se aprender uma língua, no caso das escolas, os alunos não tem muito tempo de prática.

É preciso estudar além do que a escola apresenta.

Pois (de acordo com a minha experiência), ficamos praticamente o ensino fundamental todo aprendendo apenas o verbo to be, não focando em outras áreas da comunicação.

Mesmo sendo um longo período, o tempo em sala para isso é muito pouco.

Porque a forma como o inglês é passado nas aulas não faz com que os alunos aprendam. Sendo a forma como o inglês é passado e não o tempo de aula o problema.

Concordo em parte- 60, 60 %

A maioria dos alunos assinalou esta alternativa, justificando:

A escola dá uma parte básica do conteúdo.

Acredito que só com aulas nas escolas não é possível aprender o inglês fluente, porém o básico sim.

Porque tem muito pouco tempo de aulas para se aprender.

Depende se a pessoa se aprofundar no assunto.

O básico sim.

Porque com o tempo que se tem as vezes só conseguimos ver o básico da gramática, um estudo por fora ajuda no aprendizado.

Depende muito do professor e do aluno.

Porque dá pra aprender bastante sim, mas a vontade de aprender vem dos alunos.

E possível aprender o básico, é necessário estudar e complementar o que é ensinado no ensino fundamental e médio, mas é possível, sim, aprender o básico.

Depende do aluno se focar na matéria e do professor querer dar aula.

Se houver vontade do aluno e esforço, fazendo pesquisas em casa, sim.

De modo geral, podemos concluir que a maioria dos alunos compartilha da crença segundo a qual a escola tem condições de oferecer o básico sim, em razão do pouco tempo, mas, para adquirir fluência, é necessário complementar.

Vale a pena lembrar que o pouco tempo mencionado pelos alunos refere-se a apenas uma aula de cinquenta minutos de inglês por semana, frequência e número de aulas considerado insuficiente para qualquer aprendizagem além do básico.

Depende muito do professor dedicado e do aluno esforçado.

Para verificar a presença da crença segundo a qual é fundamental o ensino de inglês com professor nativo, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 4: Somente se aprende inglês com a ajuda de um professor nativo.

Alunos	%
Não concordam	93,93%
Concordam em parte	6,06%

Fonte: Elaborada pela autora, 202

Não concordo- 93, 93 %:

Se aprende com qualquer pessoa que saiba.

Porque há muitos professores não nativos que ensinam muito bem o inglês.

Não, porque professores brasileiros fazem da matéria mais fácil usando o português.

Se fosse assim não teria faculdade de inglês no Brasil.

Apesar de ser muito vantajoso, não é necessário um professor nativo.

Podemos aprender com professores do nosso país, que são fluentes nisso.

Muitos professores brasileiros ensinam muito melhor que os professores americanos.

Dá pra aprender com qualquer um que for cursado no assunto.

Existem professores fluentes que ensinam muito bem e não são nativos. O que importa é a explicação, temos ótimos professores.

Porque é mais fácil as vezes tirar dúvidas com quem sabe falar sua língua nativa fluentemente.

Conseguem perceber que o nativo não será necessariamente um bom professor, nem sempre ele saberá ensinar. O que importa é a explicação. Valorizam o papel do professor.

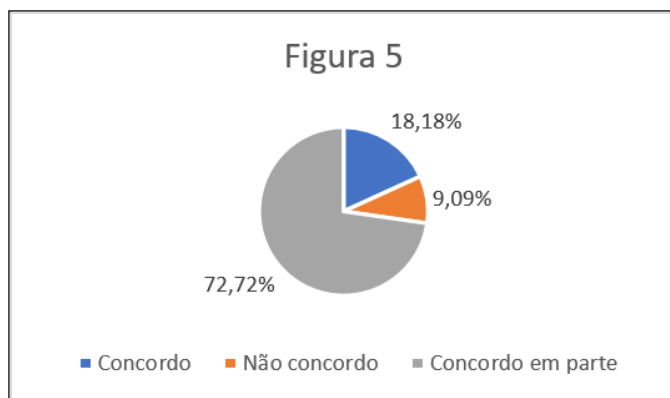
Dentre as vantagens apontadas para o professor não nativo é que ele explica em português, facilitando a aprendizagem. O uso da língua materna nas explicações, o que só é possível ao professor não nativo, é valorizado pela maioria dos alunos.

Concordo em parte- 6,06 %

Porque não precisa ser necessariamente do país.

Porque não precisa ser um profissional do país.

Figura 5: A melhor maneira de aprender inglês é com músicas e jogos



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Concordo- 18,18 %

Essa crença não é compartilhada apenas por uma minoria.

Pois é muito mais intuitivo do que aulas normais.

Sim, nos jogos você é obrigado a desvendar o que está escrito.

Porque é algo interessante.

Eu aprendi o inglês básico jogando Pokémon.

Porque assim você aprende as pronúncias e presta atenção a detalhes e na leitura também.

Isto ajuda muito, especialmente entre os jovens, já que tendo acesso a esses sistemas, começamos a “memorizar” bem mais rápido as palavras.

Não concordo- 9,09 %

Músicas e jogos podem ajudar, mas o principal seria o diálogo em inglês e expandir o vocabulário gradativamente.

Isso ajuda, mas não ensina tudo e nem explica, as pessoas só aprendem significados de palavras.”

Concordo em parte- 72,72 %

A maioria (72,72%) concordou apenas em parte com a afirmativa acima, explicitando suas razões:

Porque apesar de ajudarem, acho necessário um estudo aprofundado.

Eles ajudam, mas é preciso complementarem os estudos com outros métodos de aprendizagem.

Pois não concordo que é a melhor maneira, mas pode fazer você ir atrás da tradução de algumas palavras.

As músicas e jogos podem ajudar em parte, como aumentando o vocabulário.

Pode não ser a melhor, mas é uma maneira muito boa.

Pois músicas e jogos ajudam com a pronúncia, mas não com todas as palavras e pronúncias.

A 'melhor maneira' varia e depende da pessoa, pra mim, essa foi a melhor maneira.

Pois o aluno vai tentar ver ou ouvir a tradução.

São coerentes com as respostas anteriores, considerando os jogos e músicas como complementares, pois aumentam o vocabulário e melhoram a pronúncia no caso das músicas.

Essas respostas dos alunos estão de acordo com as considerações de Fiscarelli (2008) que cita Nérici (1959), sobre o uso de meios audiovisuais nas aulas, apontando a sua eficiência principalmente no ensino de línguas estrangeiras

Quanto aos meios audiovisuais, Nérici (1959) mostra o grau de eficiência e eficácia dos mesmos no ensino, a partir de dados quantitativos e percentuais. Desta forma, procura levar os futuros professores a inserirem esses meios em suas aulas, salientando a possibilidade de aproximação do ensino da experiência direta vivida pelo aluno, utilizando como via de percepção a audição e a visão. As projeções cinematográficas móveis e fixas, os microfilmes e os discos são reconhecidos pelo autor como meios audiovisuais eficientes, principalmente no ensino de línguas estrangeiras. De modo geral, os meios audiovisuais possibilitam uma aprendizagem de 35% a mais do que qualquer outro meio. A retenção também é melhorada de 55%. (FISCARELLI, 2008, p. 48).

Tabela 5 - A Internet ajuda no aprendizado de inglês.

Alunos	%
Concordam	90,90%
Concordam em parte	9,09%

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

A importância da internet, que já vinha sendo sinalizada em respostas anteriores, agora é confirmada pela maioria como um

recurso importante de aprendizagem de LI. As respostas a seguir confirmam e justificam essa crença:

Especialmente por possuir um rico sistema e uma infinidade de cursos.

Porque fornece muitas informações.

Músicas, jogos, aulas online.

Pois pesquisar sobre é uma das melhores maneiras de se aprender.

Sim, principalmente com aulas online, séries, filmes.

Podemos usar a Internet para fazer cursos on-line.

Tem vários aplicativos que ajudam no aprendizado.

Em quase todos os sites tem o inglês como seu idioma.

Pois a pessoa pode pesquisar sobre a palavra, seu significado, tradução, pronúncia.

Ela facilita e oferece vários aplicativos de estudo.

Sim, através de aulas no youtube.

Observe-se que um dos alunos aponta a presença do inglês em quase todos os sites. Esse comentário remete à consideração sobre a utilização do inglês como língua franca, isto é, como língua de comunicação internacional.

Mesmo os que afirmam concordar em parte, 9,09%, apenas colocam ressalvas quanto à possibilidade das informações veiculadas não serem totalmente confiáveis:

A Internet ajuda no aprendizado, mas ela pode muitas vezes confundir o aluno.

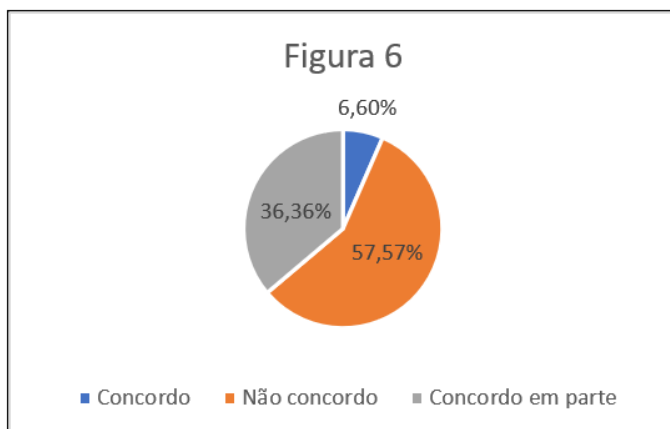
Ajuda nas pesquisas.

Do mesmo jeito que ela pode te ajudar, ela pode passar a informação errada, ou passar toda a informação e a pessoa não aprender nada.

As opiniões dos alunos sobre o uso da Internet para aprender a Língua Inglesa estão de acordo com Ribeiro, que se apoia em Weininger:

Para aprender inglês de maneira autônoma, o professor deve levar seus estudantes a formas de exercícios mais independentes e familiarizá-los com o uso autônomo das novas tecnologias (vídeo, computador, telemática). Em vez de ser dirigido em rédea curta, o estudante acostuma-se a tomar parte mais ativa e responsável já dentro da sala de aula, que encontra continuação e complementação em espaços como laboratório de línguas ou de vídeo, numa sala de computadores, numa midiateca ou em casa. (WEININGER, 1996 apud RIBEIRO, 2008, p. 9).

Figura 6: Traduzir para a língua materna atrapalha o aluno para aprender inglês.



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Apenas 6,6% concordaram com a afirmativa:

Tem que ser imediato, seu cérebro não pode pensar em traduzir, tem que ser que nem português.

Concordo completamente, pois acredito que devemos aprender inglês da mesma forma que aprendemos português, associando termos com imagens.

Os 57, 57 % que não concordaram com a afirmativa, justificaram suas respostas:

Porque ajuda a entender.

Pode ajudar o aluno a aprender melhor e também para saber a tradução das palavras.

Porque precisamos saber o que significam as palavras.

Se você traduzir vai te ajudar a saber qual o assunto que está sendo falado.

Para compreender a língua você precisa saber o que significa em sua língua materna.

Acho que a tradução ajuda, pois aumenta o vocabulário.

A prática de tradução, que havia sido banida dos métodos diretos, volta a ser valorizada pelos alunos, pois um percentual mínimo (6,06%) afirmou concordar que a tradução atrapalha.

Na abordagem comunicativa e na de letramentos múltiplos, adotada atualmente, traduzir não é uma prática condenável e oferece um caminho mais rápido para o entendimento dos textos em inglês, além de ampliar o vocabulário.

Concordo em parte - 36,36 %

Dentre os que concordam em parte (36,6%), destacamos as seguintes respostas:

Precisamos também saber seu significado em nossa língua.

Porque você tem que buscar o significado dos objetos nas duas línguas.

Pode ser bom para o aluno saber a tradução de cada palavra.

Ajuda a entender melhor as palavras.

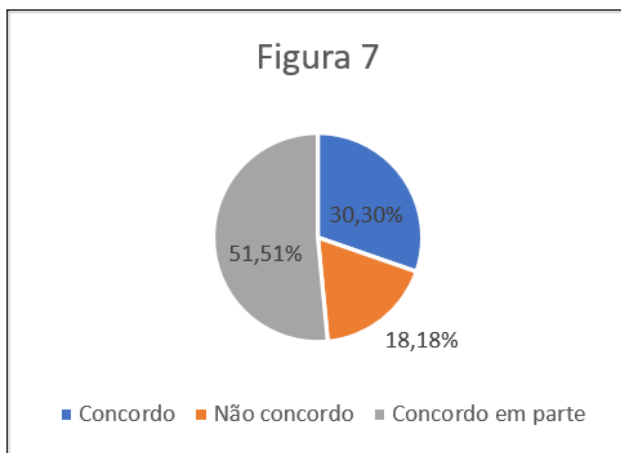
O melhor método e mais rápido é você aprender e entender o sentido da palavra, então traduzir atrapalha um pouco seu aprendizado.

Traduzir o tempo todo atrapalha.

Algumas coisas ficam confusas quando traduz, mas é necessário.

Pois tira parte da prática do aluno.

Figura 7- Os alunos acham a língua inglesa muito difícil.



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Concordo- 30,30 %

Apenas 30% concordam com essa crença, justificando a complexidade da língua, as diferenças em relação ao português, mas confirmam a importância do esforço para que a aprendizagem aconteça.

Uma língua muito complexa.

Acham bem difícil, mas a maioria não se esforça para aprender.

Não se esforçam, mas se eles aprendessem os verbos acho que aprenderiam mais fácil.

Eu, particularmente, tenho muita dificuldade para aprender outras línguas.

Porque é algo novo.

Na minha opinião sim, pois uma palavra tem diversos significados, como lembrar todos.

Por ser uma língua diferente do que estão acostumados.

Porque é muito diferente do português.

Eu concordo, mas acho que o professor deve mostrar para o aluno que o inglês não é muito difícil, é até mais fácil que o português.

Não concordo- 18,18 %

Os 18,8% que **não concordam** apontam que há línguas mais difíceis, mas com dedicação, a dificuldade pode ser superada:

Se você se dedicar é possível aprender.

Mais fácil que o português.

Existem línguas bem mais difíceis. Ex. Português – Russo.

Pois ela é completamente diferente da língua portuguesa.

Língua inglesa é mais fácil que o português na parte verbal.

Pois quem é esforçado sempre aprende.

Concordo em parte- 51,51 %

O maior número de respostas (51,51%) apresentou concordância parcial:

Acho mais fácil que o português.

Eu por exemplo não acho muito fácil, pelo fato de ser muito diferente do português

Alguns tem mais facilidade que outros, mas todos tem a capacidade de aprender.

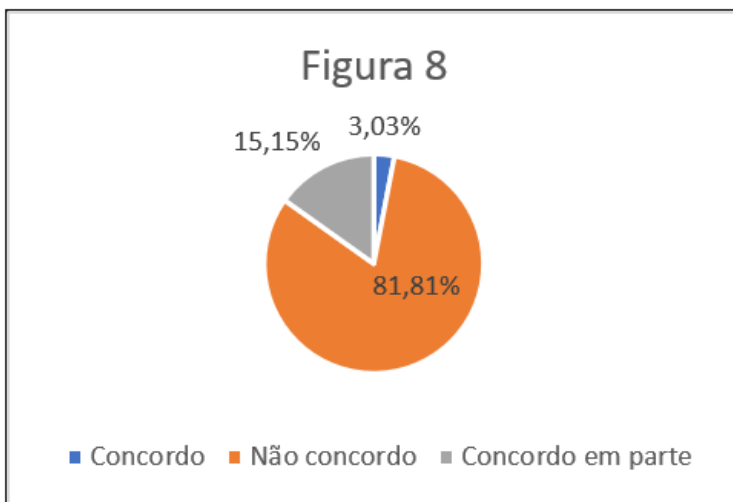
Cada pessoa tem o grau de dificuldade com o inglês.

Isto vai depender do acesso a ela, talvez aqueles que não possuem muito contato com ela, tendem a ter mais dificuldade.

Porque depende do tanto que ele presta atenção às aulas e estuda fora delas.

Observa-se nas respostas a relação que fazem entre dificuldade e falta de contato com a língua ou falta de estudo, variando de pessoa para pessoa.

Figura 8 - As atividades devem partir apenas do livro didático e do professor.



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Apenas um aluno concordou com essa afirmativa, justificando que as atividades do livro didático “Foram bem escolhidas”.

A maioria (81,81%) discordou dessa crença, revelando coerência com respostas anteriores. A maioria não atribuiu ao livro didático um papel fundamental na aprendizagem do inglês. Acham até maçante. Dizem ser importante buscar outras formas, principalmente na internet com músicas, filmes, entre outras:

Se o aluno estiver mesmo interessado, ele busca, pesquisa.

Pode-se criar atividades de vários modos, como exemplo criando jogos.

Porque o inglês tem muitas palavras e o livro e os professores podem as vezes não saber alguns.

Pois se torna maçante.

Há várias maneiras de aprender inglês.

É possível fazer atividades da internet e até mesmo criá-las para ajudar no aprendizado.

Pois exercícios mais interativos podem ajudar na aprendizagem e são mais agradáveis aos alunos, motivando-os a continuar.

*Os alunos também devem estudar em casa, escutar músicas.
Pois os livros didáticos não tem toda a informação necessária para aprender inglês.*

Algumas atividades podem partir do aluno, como passar o dia conversando em inglês, fazer textos em inglês.

Leituras de textos literários em inglês, músicas, filmes e séries legendadas podem ajudar muito.

Acho que seria mais interessante estudar a partir de músicas, séries e jogos.

*Aprendemos com a ajuda da Internet também.
Há outras maneiras como filmes legendados para auxiliar.
O aluno deve estudar em casa e fazer exercícios.*

Dentre os que concordam em parte (15,15%), uma justificativa importante de um aluno sobre o uso do livro didático é que ele oferece um caminho:

Pois no livro didático vai ter um 'caminho' para se seguir, mas não precisa necessariamente seguir ele.

*Deve-se aprender também de outras maneiras.
Pode ser feito na Internet.
Acho que a participação e as ideias dos alunos ajudam muito.
Você pode aprender com músicas, jogos.*

As opiniões dos alunos coincidem com os resultados das pesquisas realizadas por Magno e Silva, Fernandes e Araújo:

É certo que, em havendo um professor autonomizador, quaisquer MDs podem ser transformados e adaptados de forma a levarem o aprendente a buscar conhecimento por si próprio. No entanto, é também provável que em grande parte os MDs atuem como “camisas de força” no planejamento pedagógico. Desta forma, é necessário promover o envolvimento do aprendente com o MD, pressupondo-se que, se houver esse interesse, ele não se contentará apenas com o que lhe foi proposto em sala de aula e partirá do material apresentado para a expansão dos conteúdos transformando os objetos de aprendizagem em materiais de uso na vida real. (MAGNO e SILVA, FERNANDES; ARAÚJO, 2010, p.

Tabela 6 - Fazer pesquisa ajuda a aprender a língua inglesa.

Alunos	%
Concordaram	90,90 %
Concordaram em parte	9,09 %

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

A maioria (90,90%) valoriza a pesquisa como forma de aprendizagem, o que pode ser entendido como uma prática autônoma de aprendizagem:

Para ficarmos por dentro dos assuntos, treinar a leitura.

Pois terá contato mais aprofundado com a língua.

Porque ele está pesquisando palavras novas para fazer o trabalho.

Sim, pois aos poucos você aprende novos significados.

Conhecer mais sobre o idioma que se irá ou está aprendendo ajuda muito.

Porque ajuda no conhecimento.

Com a pesquisa aprendemos mais a cultura a ser estudada e dá para entender melhor.

Estudar mais sempre ajuda no aprendizado, então fazer pesquisas para adquirir conhecimento também ajuda.

Pois isso ajuda o aluno a tirar suas dúvidas e encontrar conteúdos mais interativos para estudar.

Saber um pouco mais da cultura inglesa é muito importante.

Quanto mais nos aprofundamos, mais aprendemos.

Para tirar dúvidas.

Porque amplia o conhecimento.

Pois o aluno pratica o que aprendeu.

Pois a pessoa pode pesquisar significados e a pronúncia nos dicionários e pesquisas uma variedade de coisas na Internet.

Pois talvez você vai encontrar coisas que você nunca aprendeu nessas pesquisas, coisas que você aprenderá ainda.

Concordo em parte- 9, 09 %

Depende da maneira que a pesquisa é feita.

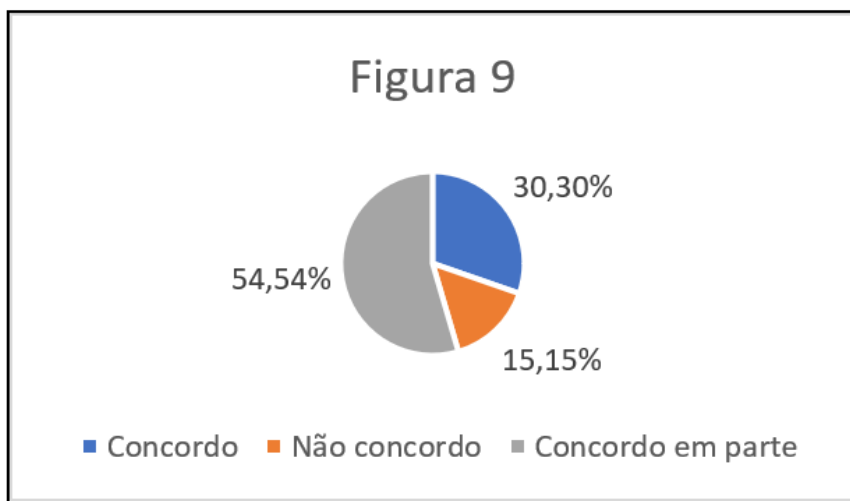
Algumas pesquisas podem ajudar bastante, outras nem tanto.

Pode ajudar, mas o aluno pode se confundir em uma pesquisa de um nível mais avançado que o dele.

A pesquisa possibilita ao aluno ir mais além da sala de aula, enriquecendo sua aprendizagem:

Ao indicar a possibilidade de, a partir de um conhecimento adquirido, os aprendentes buscarem mais informações, o professor estará contribuindo para a autonomização deles, através de práticas que os levarão muito além da sala de aula. (MAGNO e SILVA, FERNANDES e ARAÚJO, 2010, p. 5).

Figura 9 - O aluno aprende melhor o inglês se puder escolher os temas que quer estudar.



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Houve apenas concordância parcial (30,30%) em relação a essa crença:

Pois é algo que vai interessar a ele e ele vai ter vontade de estudar.

Pois torna a aula mais produtiva e interessante.

Porque aumenta a produtividade.

É mais fácil aprender quando o aluno não se sente obrigado a aprender algo, então deixá-lo escolher ajudará seu aprendizado.

Pois ele pode optar em aprender apenas o que irá utilizar e, talvez, aprender termos específicos da profissão que ele deseje cursar.

Porque o aluno irá procurar o que ele tem mais facilidade.

Será mais interessante.

Mais fácil, pois ele teria vontade de aprender mais.

O aluno vai ter mais ânimo para aprender o idioma.

O aluno terá mais interesse e começará a estudar mais.

De acordo com Magno e Silva, Fernandes e Araújo, proporcionar ao aluno a oportunidade de escolher os temas de seu interesse, contribuiu para a autonomia na aprendizagem:

Ao proporcionar opções de escolha, seja do que fazer ou de como executar uma tarefa, o professor estará dividindo com os aprendentes a responsabilidade pela aprendizagem e, assim, fazendo com que seja criado um vínculo entre eles e suas tarefas.” (MAGNO e SILVA, FERNANDES e ARAÚJO, 2010, p. 5)

E ainda, para os mesmos autores:

Mesmo tarefas corriqueiras constantes no MD utilizado em instituições diversas podem ser transformadas pelo professor em tarefas mais interessantes para o público alvo. Essa transformação terá como princípio norteador o perfil dos estudantes e seus interesses. Ao realizar tarefas dentro de seu campo de interesses, os aprendentes tomá-las-ão como exemplos de outras que poderão fazer sozinhos a partir do MD de seu curso. (MAGNO e SILVA, FERNANDES e ARAÚJO, 2010, p. 5 e 6).

Dentre os alunos que discordaram, apenas 15,15% explicaram as razões:

Pois de uma forma ou de outra ele terá que aprender o que não quer.

Tornar a aula para o aluno divertido é algo muito bom, mas devemos abordar o idioma inteiro para o aluno ser fluente e não apenas partes.

Todo tema é importante.

Porque o aluno deve aprender o que não sabe.

Se você quer aprender, você tem que estudar todo o conteúdo e não escolher o que você quer ou não estudar.

Os alunos devem aprender sobre todos os temas para ficarem fluentes.

Concordo em parte- 54, 54 %

Dentre os que concordam em parte, 54,54%, a maioria, destacamos as seguintes justificativas:

Porque ele ficará mais interessado.

Sim e não, se você quiser aprender mesmo, precisa estudar até o que não quer.

Nem sempre, talvez nestas escolhas, ele pode deixar algo bem importante para trás.

Estimula a vontade de aprender.

Sim, porém todos os temas tem que ser estudados para um maior aprendizado.

Pois se o aluno estudar apenas os temas que quer ele não aprenderá tudo o que precisa.

Tem que estudar tudo, não só o que é conveniente.

Para aprender precisamos ver diversos temas.

Pois o aluno vai ter um 'incentivo' maior por estar estudando um tema que gosta, mas uma hora ele terá que mudar de tema.

Pois aí ele não verá os conteúdos que não deseja, que nem sempre são importantes.

As respostas indicam que temas de interesse do aluno favorecem a motivação e a autonomia, mas mais de 50% concordam que é necessário estudar também os temas que não apreciam muito.

Essa também é a posição de Magno e Silva, Fernandes e Araújo apoiados na opinião de Benson (2001):

A aprendizagem é intensificada quando as necessidades dos aprendentes são levadas em consideração na elaboração do currículo e na aplicação da metodologia, pois alunos autônomos são capazes de exercer liberdade de escolha em relação às fontes e atividades de aprendizagem e assim influir positivamente tanto na qualidade quanto na quantidade dessa aprendizagem. (MAGNO e SILVA, FERNANDES e ARAÚJO, 2010, p. 2).

Conclui-se, portanto, que deixar que os alunos escolham os temas que pretendem estudar intensifica a aprendizagem,

influenciando de forma positiva tanto na qualidade quanto na quantidade, formando alunos autônomos.

A análise das respostas aos questionários permitiu a identificação das seguintes crenças no grupo de alunos do Ensino Médio que participaram da pesquisa e que estão apresentadas com o percentual de respostas. Embora esta pesquisa não seja de natureza quantitativa, julgamos importante a elaboração da tabela 7 para que se tenha uma visão mais abrangente das crenças mais frequentes identificadas:

Tabela7- Conjunto de crenças

Crenças	Concordo	Não concordo	Concordo em parte
1. O melhor lugar para aprender inglês é no país em que ele é falado como língua materna.	51,51%	6,06%	42,42%
2. É possível aprender inglês em um curto período de tempo.	45,45%	15,15%	39,39%
3. É possível aprender inglês depois de um longo período de estudo da língua.	87,87%	0%	12,12%
4. É possível aprender inglês sozinho.	57,57%	15,15%	27,27%
5. O aprendizado de inglês se dá apenas em sala de aula.	0%	84,84%	15,15%
6. O aprendizado de inglês se dá apenas em escolas de idiomas.	0%	84,84%	15,15%
7. É possível aprender inglês somente com as aulas oferecidas pela escola no Ensino Fundamental e Médio.	15,15%	27,27%	60,60%
8. Somente se aprende inglês com a ajuda de um professor nativo.	0%	93,93%	6,06%
9. A melhor maneira de aprender inglês é com músicas e jogos.	18,18%	9,09%	72,72%
10. A Internet ajuda no aprendizado de inglês.	90,90%	0%	9,09%
11. Traduzir para a língua materna atrapalha o aluno para aprender inglês.	6,06%	57,57%	36,36%
12. Os alunos acham a língua inglesa muito difícil.	30,30%	18,18%	51,51%
13. As atividades devem partir apenas do livro didático e do professor.	3,03%	81,81%	15,15%
14. Fazer pesquisa ajuda a aprender a língua inglesa.	90,90%	0%	9,09%

15. O aluno aprende melhor o inglês se puder escolher os temas que quer estudar.	30,30%	15,15%	54,54%
--	--------	--------	--------

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

A tabela 7 nos permite identificar um conjunto de crenças mais gerais e outras relacionadas à autonomia na aprendizagem.

Dentre as mais gerais, podemos destacar as seguintes:

- É possível aprender inglês sem estar num país de língua inglesa.
- Não é necessário que o professor de inglês seja um falante nativo.
- A tradução ajuda a entender o texto.
- É possível aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio, mas só o básico, principalmente em razão do pouco tempo.
- A maioria discorda que “O aprendizado de inglês se dá apenas em escolas de idiomas”. Pesquisas anteriores sobre crenças indicavam as escolas de idiomas como o lugar ideal para se aprender Inglês. Essa crença se alterou no contexto atual, pois os alunos estão preocupados com a qualidade do ensino oferecido por essas escolas para que a aprendizagem seja bem sucedida, bem como apontam outras alternativas como cursos *online*.
- Apesar de mais motivado para fazer atividades de sua preferência como músicas, jogos e séries, o aluno reconhece a necessidade de fazer atividades que não gosta, mas que são necessárias, revelando uma crença importante para o professor e que pode auxiliá-lo em sua prática docente.

Algumas das crenças apresentadas na tabela 7 têm relação mais direta com a autonomia do aprendiz.

A crença “É possível aprender inglês sozinho”, dependendo da pessoa, mas com orientação em alguns momentos” revela uma

autonomia relativa, complementando que o professor é muito importante para orientar e esclarecer dúvidas.

Quando os alunos apontam que “É possível aprender inglês depois de um longo período de estudo da língua” reconhecem que todos podem aprender, mas o processo é longo e requer estudo. Num período curto, é possível aprender apenas o básico.

Ao valorizarem o papel da tradução, conforme comentado anteriormente, considerada uma atividade indesejável nas abordagens estruturais, é possível relacionar essa crença como elemento importante para a autonomia, pois ela ajuda a entender o texto.

“É necessário complementar (jogos, internet, músicas, séries) para se tornar fluente.”, “É possível aprender inglês fora da sala de aula.”, “Aprender Inglês exige esforço e vontade.”, “O livro didático não deve ser a única fonte de atividades no ensino de inglês” são crenças relacionadas à autonomia no processo de aprendizagem da LI.

“Fazer pesquisa ajuda a aprender a língua inglesa” é outra crença que pode ser relacionada à autonomia porque exige que o educando busque informações para realizar tarefas sugeridas pelo professor ou pelo livro didático.

A maioria das crenças relacionadas à autonomia confirma a importância da tecnologia para o desenvolvimento da autonomia.

Estas crenças dos aprendizes refletem suas opiniões sobre a autonomia na aprendizagem de inglês e demonstram que é possível aprender inglês sozinho, se houver esforço e dedicação por parte dos alunos, com orientação do professor em alguns momentos, com a complementação de jogos, internet, músicas e séries e por meio de outras atividades diversificadas, além do uso do livro didático.

Identificadas as principais crenças de um grupo de alunos do Ensino médio, com base nos questionários, será apresentada na seção 5 a análise das atividades do material didático adotado para verificar se elas favorecem o desenvolvimento da autonomia do aluno.

5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO

Nesta seção será apresentada a análise das atividades do livro didático adotado nessa classe do primeiro ano do Ensino Médio, organizado por Rogério Tílio e publicado em 2016 pela Editora Richmond e, a partir de 2017, pela Editora Moderna. Nosso interesse em analisar as atividades propostas pelo livro didático, que está sendo utilizado pelo professor, se justifica para verificar até que ponto as atividades propostas incentivam o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Esclarecemos que, dentre as possibilidades de material didático, privilegiamos o livro didático para esta análise, principalmente porque, no contexto de ensino de língua inglesa, é um dos materiais didáticos fundamentais para a prática docente e é o recurso mais utilizado pela professora da classe.

Figura 10 - Capa do livro didático *Voices Plus 1*



Fonte: <https://pnld2018.moderna.com.br>

Esta obra foi aprovada pelo PNLD 2018, valendo transcrever a opinião sobre ela contida nesse documento:

Este lançamento auxilia o professor não apenas no trabalho com a língua inglesa, mas também na formação de cidadãos conscientes e participativos. Os alunos são estimulados com temas atuais e relevantes e com um programa de atividades que dialoga com a sua realidade. Assim, a coleção incentiva os adolescentes a utilizar o aprendizado para se tornarem protagonistas de sua própria história. Tudo de forma acessível e gradual, com orientações em português para o professor.

Organização em 4 unidades temáticas: para respeitar a autonomia do professor, a diversidade de conteúdos dentro de cada unidade permite traçar diversos caminhos para a construção do planejamento, respeitando o perfil, a carga horária e as necessidades da sala de aula.

Ênfase na formação cidadã: a coleção é parceira do professor para uma educação que vá além do ambiente escolar, com conteúdos que incentivam a formação integral e uma participação ativa do estudante.

O aluno como escritor autônomo em inglês: a seção *Writing literacy* traz propostas de produção escrita, passo a passo, para que o aluno aprenda a produzir o gênero textual da unidade. (PNLD, 2018, Livro *Voices Plus 1*)

A obra segue as orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) sobre o jovem do Ensino Médio:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos. Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal do movimento, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BRASIL, 2018, p. 473).

E ainda, o que diz a BNCC sobre a Língua Inglesa:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais. (BRASIL, 2018, p. 476).

A proposta do livro didático *Voices Plus 1* é bastante interessante para o aluno, oferecendo oportunidades de tornar-se um cidadão consciente e participativo, convidando-o a dialogar sobre temas atuais e que condizem com a realidade do aluno, como também, propiciar a autonomia em sua aprendizagem.

O autor incentiva o aluno a trazer “para a sala de aula outros textos e informações que possam enriquecer as discussões, extrapolando assim os muros da escola” (TÍLIO, 2016, s/p.)

Nossa análise basear-se-á nos seguintes critérios: a) conteúdo/ abordagem; b); atividades; c) imagens e d) manual do professor.

5.1 CONTEÚDO/ABORDAGEM

Embora não seja pertinente fazer um histórico das abordagens ao ensino de língua inglesa, é necessário lembrar que as maneiras de ensinar inglês têm sofrido alterações ao longo do tempo. Sendo assim, a discussão sobre o conceito de autonomia não pode estar desvinculada de algumas considerações sobre a abordagem adotada em sala de aula, considerando que, de acordo com algumas delas, o aluno autônomo não é desejável.

Sem nos aprofundarmos nas diferentes abordagens que têm direcionado o ensino- aprendizagem de inglês é possível verificar que algumas delas não priorizam o desenvolvimento da autonomia no aluno. A abordagem tradicional adotada nos anos

60 e 70 priorizava o ensino da língua escrita e adotava práticas de gramática e tradução.

Ela foi substituída por abordagens de base estruturalista, que passaram a valorizar a oralidade no ensino, mas as práticas pedagógicas adotadas eram mecânicas, privilegiando a repetição e a memorização, não favorecendo comportamentos autônomos por parte dos alunos.

Com o advento da abordagem comunicativa (nos finais da década de oitenta) os alunos eram estimulados a desenvolverem algumas competências (gramatical, estratégica, sociolinguística e discursiva) abrindo-se um espaço para o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois os materiais didáticos baseados nessa abordagem já traziam sugestões de atividades que favoreciam a autonomia.

Segundo Vieira Abrahão (2015), atualmente existe uma corrente liderada por Kumaradivelu que procura desconstruir o conceito de método, considerado pelo autor como inadequado e limitado para dar conta das complexidades envolvidas no ensino de línguas, propondo o pós-método.

Partindo dessa desconstrução, o autor propõe uma condição pós-método que se caracteriza pela inter-relação dos seguintes atributos: a busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo; a *autonomia do professor e do aprendiz* e o pragmatismo baseado em princípios, o qual tem o foco no como a aprendizagem na sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica (KUMARAVADIVELU, 2012 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p.29). (grifo nosso).

Vieira-Abrahão, no artigo citado, faz uma comparação entre os princípios da abordagem comunicativa e a intitulada pós-método, constando complementaridades entre elas, principalmente na valorização, em ambas, do conceito de autonomia do professor e do aluno, foco desta pesquisa,

É importante mencionar nesta rápida discussão que a abordagem, intitulada de letramentos múltiplos, fundamenta a

proposta oficial do governo de São Paulo, é baseada em Kern (2000) e amplia os pressupostos da abordagem comunicativa, também favorecendo o desenvolvimento da autonomia do aluno.

A abordagem adotada no livro didático *Voices Plus 1*, embora o autor não mencione os autores que ofereceram as bases teóricas para a elaboração do material didático, se coaduna com a proposta de Kern (2000). A estrutura da unidade deixa clara a intenção do autor de desenvolver os vários letramentos: oral (*listening and speaking*) e escritos (*reading and writing*).

Quanto aos temas das unidades - *autobiography, cultural identity, body and mind, identity and difference* - convergem para o proposto na BNCC para os jovens do Ensino Médio.

Cada unidade apresenta a seguinte estrutura: texto sobre um dos temas mencionados anteriormente; contextualização; *audioliteracy; oral literacy, reading literacy, writing literacy e linguistic literacy*. As unidades são finalizadas com boxes trazendo vocabulário, *useful language*.

5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Passaremos agora para a análise de algumas atividades do livro que foram consideradas pertinentes para esta pesquisa, já que permitem ao aluno desenvolver a autonomia nos estudos de Língua Inglesa por meio do material didático.

Lembramos que, para a análise das atividades, levamos em conta as orientações de Magno e Silva, Fernandes e Araújo (2010): como o aluno deve realizá-la, sugestões para ir além do conteúdo do livro didático, questões que pedem a opinião dos alunos, entre outras.

Seguem as seções de onde foram retiradas as atividades, como também exemplos de atividades presentes no livro:

Exploring further- Esta seção do livro sugere a ampliação dos conhecimentos construídos em sala de aula por meio de pesquisas extraclasse, as quais podem ter seus resultados compartilhados com seus colegas. (*Voices Plus 1*, p. 5)

Exemplo de atividade:

Exploring further

Did you find any of the people mentioned in this section interesting?
Look for more information about them and share it with your classmates.

Fonte: *Voices Plus 1*, p. 13.

As atividades da seção *Exploring further* possibilitam ao aluno ir mais além da sala de aula, ampliando seus conhecimentos sobre o assunto proposto através de pesquisas. No exemplo acima, o aluno deve buscar mais informações sobre as pessoas que apareceram ao longo da unidade, como por exemplo, Gandhi, Vincent Van Gogh, Anne Frank, etc. Estas atividades proporcionam aos alunos mais autonomia em seus estudos, pesquisando em outras fontes além do livro didático: livros, revistas, enciclopédias, internet, etc.

Boxe Vermelho- No boxe com esta identidade visual, você encontra informações importantes para conhecer mais sobre algum assunto que foi apresentado na atividade. (Livro *Voices Plus 1*, p. 5)

Exemplo de atividade:

Bacharelado ou licenciatura?

"[...] Os cursos de licenciatura têm a mesma duração dos de bacharelado, e [abarcam] boa parte do currículo do bacharel. No entanto, os profissionais formados [nesses] tipos de curso são aptos a [ministrar] aulas na educação básica (ensino fundamental e médio). A diferença curricular entre o bacharelado e a licenciatura é a presença de matérias de cunho pedagógico nos cursos do segundo tipo. [...]"

Excerpt from the text available at <www.infoescola.com/educacao/diferencas-entre-tecnologo-bacharelado-e-licenciatura>. Accessed on December 18, 2015. Occasional linguistic adjustments to fit standard language marked with [].

Fonte: *Voices Plus 1*, p. 39.

Na seção “Boxe Vermelho” podemos encontrar atividades que despertam a curiosidade do aluno para aprofundar seus estudos sobre o tema estudado. Esse despertar é um fator determinante para a autonomia, já que o levará a ter mais interesse pelo assunto proposto pelo livro didático e a pesquisar em outras fontes para ampliar seus conhecimentos.

Outra seção que estimula o desenvolvimento da autonomia é a intitulada *Project*:

Project- Antes de terminar cada unidade, você tem a oportunidade de colocar em prática, por meio de situações concretas de uso da linguagem, os conhecimentos construídos na unidade. O projeto, que visa contribuir para a consolidação da aprendizagem, é dividido em quatro fases e culminará com sua integralização ao final de cada livro. (*Voices Plus 1*, p. 6)

A seção *Project* tem por objetivo consolidar os conteúdos que foram estudados ao longo da unidade através da realização de um projeto ao final da unidade. Para realizar o projeto, o aluno terá que discutir vários assuntos com seus colegas de classe, responder perguntas sobre seus objetivos e o público a quem o projeto é destinado, escolher assuntos relevantes para o projeto, planejar o formato de seu projeto e, finalmente, escrever o projeto. Todas estas atividades levarão o aluno a ser autônomo em suas atividades, já que o professor não estará presente na realização do mesmo, o que contribuirá para uma busca autônoma na realização das fases de seu projeto.

Segue um exemplo de um projeto relacionado com a identidade pessoal do aluno:


PROJECT *Personal social media page*

Phase 1 Writing your personal identity

Objective: You are going to work on a project to create a personal social media page in order to share information and connect with people. The project will be developed in some steps along the units, so by the end of this coursebook you will put all the pieces together to compose the final product. In this unit, you will focus on writing your profile, as well as setting your objectives and audience.

- 1 Start by discussing some questions with your classmates.**
 - a Do you use any social media? If so, which one(s)? How do you use them? What other social media do you know?
 - b What kind of things can you do on social network platforms?
 - c What is a profile in a social media platform for?
 - d What kind of information would you like to share with people so that they see who you are? Why?
 - e Which social media platform would you consider using for this project?
- 2 Before you write your profile, you should define your objectives and audience. Answer these questions to help you with that.**
 - a What is(are) your objective(s) with the personal profile/page?
 - b How would you like to represent your identity? How do you want people to see you? What information about yourself do you think you must provide in your profile?
 - c Who are the people you want to connect with? How old are they? Are they locals or foreigners?
- 3 A profile is an important aspect of social platforms so people can find out who you are (your identity). With this in mind, what kind of information is relevant to include in your profile? Choose the ones that apply.**

> name	> things you like or instruments/sports you play
> age	> favorite books, films, food, websites etc.
> city/country	> activities you are good at
> language	> schools you have attended or currently attend
> family (father, mother, brother, sister, pet etc.)	> free-time activities
> relationships (boyfriend, girlfriend, friends, colleagues, classmates)	
- 4 Considering the characteristics of the social media platform you chose, what do the elements you pointed out in activity 3 say about who you are? How can you present that information in your profile?**
- 5 With your objective(s) in mind, decide on how you want to express your virtual identity and think of some possible names. You can use either your real name or any name you choose – a nickname or a pseudonym – to represent your virtual identity.**
- 6 Besides choosing a username, you must think of a picture to add to your profile, as a self-portrait, an avatar or a selfie. What picture will you choose? Why? What does it say about who you are?**
- 7 Now it is time to write your profile. Follow these steps during this process.**
 - I Write your profile using information on aspects of your identity, which were discussed in the previous activities. Remember to include the username and the picture you have chosen.
 - II Edit and proofread your text for accuracy regarding content, grammatical structure, vocabulary and punctuation.
 - III Submit your profile to your teacher, and based on his/her feedback, write a final version of your text.
 - IV Save your profile to add to your social platform later on.



AVISO: 1- NÃO REPRODUZIR O CONTEÚDO
2- NÃO REPRODUZIR O FÓRTO

Fonte: *Voices Plus 1*, p. 44

Questões que pedem a opinião do aluno- Este tipo de atividade permite que o aluno expresse sua opinião e ideias, desenvolvendo sua criticidade e despertando o interesse pela leitura de vários temas para que possa conhecer mais profundamente sobre

os temas que quer discutir a fim de ter argumentos necessários e adequados para expressar suas ideias.

Exemplos de atividades:

6 In your opinion, what elements can be considered important when telling your life story?

Fonte: *Voices 1 Plus*, p. 11

1 In your opinion, do Brazilians prefer to identify themselves by the color of their skin or their ethnical origins? Why?

Fonte: *Voices 1 Plus*, p. 116

Este tipo de atividade contribui para a autonomia, pois o aluno desenvolverá a prática da leitura, escolhendo os assuntos de seu interesse para pesquisar sem a ajuda do professor.

5.3 IMAGENS

A presença de imagens em livros didáticos enriquece o conteúdo apresentado, estimula a aprendizagem e pode ser trabalhado pelo professor como um outro texto. No livro *Voices Plus 1* encontramos várias imagens autênticas que estimulam o aprendiz na realização das atividades e o auxiliam a ampliar seu vocabulário na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Selecionamos algumas das imagens do livro *Voices Plus 1* para que se possa perceber a importância delas para apoiarem e estimularem a realização das atividades propostas e focalizando assuntos de interesse dos jovens de hoje tais como *selfies* com pessoas de etnias e cor da pele variadas, esportes, autoimagem, cultura brasileira:



Fonte: *Voices 1 Plus*, p. 28

A unidade *Autobiography* traz uma atividade de pré-leitura para os textos que serão lidos pelos alunos inserindo este mural de

imagens para desencadear respostas à seguinte questão colocada pela atividade: *Are selfies “self-portraits”?*

As imagens acima estimulam os alunos a pensarem sobre as diferentes situações, contextos e pessoas retratadas nas *selfies*, desenvolvendo a criatividade e a busca por informações além do livro didático.

Mais um exemplo de uso de imagens que levam os alunos a buscarem mais informações refere-se à atividade que retrata vários esportes, mas não solicita apenas que os alunos nomeiem os esportes tradicionalmente conhecidos:

2 Now identify the sports in the pictures using the names from the box. Which ones are part of the World Indigenous Games?

archery	athletics	beach soccer	capoeira
futsal	skateboarding	soccer	spear toss
table tennis	traditional canoeing	tree-trunk relay race	
tug-of-war	volleyball	wrestling	xikundity


Fonte: *Voices 1 Plus*, p. 65

Conforme comentamos, estas imagens de cenas de esporte também são estimulantes, pois incentivam os alunos a descobrirem informações sobre jogos típicos de um campeonato intitulado *World Indigenous Games*.

Na unidade temática 3- identidade cultural- uma das atividades traz uma imagem com uma jovem com os braços abertos para um cenário brasileiro e convida os alunos a pensar sobre nosso país de uma forma original:

Do you know any foreigners who have visited Brazil or lived in it?

Read these testimonials from people who have come to Brazil and answer the questions.



"Brazilian Culture — [Visiting Brazil] and What I Learned

[...]
I **wasn't visiting** Brazil as a tourist, rather I **was traveling** to spiritual communities for my own learning and healing, so that I could be of greater service to the world in my own work. I lived in cities as well as very rural areas, some of them very remote.
The experience changed me in so many ways. I came to deeply understand how economics shapes our consciousness, both for the good and the not so good.

Brazilian Culture — Generosity

I was deeply humbled by the generosity of all Brazilians that I met. There, I was considered a 'rich American', even though by American standards I was quite 'lower middle class' or even less, but even the poorest of people that I met generously offered me food when I visited their homes. It was quite something for me to experience. I got to see all the fear I **was carrying** with me, that was illuminated in the face of such pure generosity.

Brazilian Culture — Going With the Flow

I also noticed how much baggage I **was carrying**, both literally AND figuratively! My fellow Brazilian travelers would carry a modest bag with them, I had a huge duffel bag which was very awkward.
I was often in situations where things would break down, like buses, cars, water heaters and so forth. One time I was on a bus traveling back to Rio by myself, and the bus broke down. 'Acabou!'
We pulled over on the highway, and everyone got out of the bus calmly and waited patiently. I was a wreck, as I had no idea how they would fix it, or how we would get to where we were going, how long we'd be out in the hot sun without water and food, etc., etc., etc.
Somehow it all worked out, and I noticed how accustomed I am to feeling 'in control'.

Brazilian Culture — A New Way of Doing Things

Well, I definitely did not feel 'in control' in Brazil. It was not easy to get things done in the way I am used to in the United States. There was always something breaking down, or plans would change, or the phone wouldn't work, or whoever we **were waiting** for would be late.

[...]

Brazilian People

Brazil is home to more than 194,000,000 people (an approximate figure as of 2010) whose ancestors come from all over the world. Like the United States, Brazil is a nation of immigrants. Brazilians are an ethnically diverse people with ancestors from Asia, Africa, Europe, the Middle East, and North America.
[...]
Now, each of us is a beautiful, unique individual, and at the same time we are part of the family and the country we were born into. I met thousands of Brazilians while I **was living** in Brazil, and although they were each unique, there were some things I felt about the Brazilian culture and people as a whole.
In my experience, the Brazilian people are warm, generous and [heart-centered]. People are more important than things. Relationships matter, and take precedence.
[...]

Fonte: *Voices 1 Plus*, p. 115

A partir da imagem e dos testemunhos, o autor coloca questões para os alunos, dentre elas:

What aspects do these people emphasize when talking about Brazil?

How are their impressions similar to or different from yours as a Brazilian citizen?

Esses foram apenas alguns exemplos de atividades presentes no livro analisado, mas são suficientes para concluirmos que são muitas as oportunidades que o livro apresenta para que o aluno desenvolva a autonomia e possa ir além da sala de aula e do material didático para ampliar seus estudos e ser autônomo em sua aprendizagem.

5.4 MANUAL DO PROFESSOR/ GUIA DIDÁTICO

Outra categoria selecionada na análise do livro didático foi a existência de um manual para orientar a prática do professor, que o autor denomina de Guia Didático.

O Guia Didático do professor do livro *Voices Plus 1*, na Apresentação da Coleção - Aspectos gerais da obra, aborda o desenvolvimento de práticas de letramento e do pensamento crítico, se ocupa da formação cidadã do aluno e de sua preparação para o acesso ao ensino superior e/ou ao mercado de trabalho e também orienta sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno:

Com o intuito de se aproximar mais dos/as estudantes do Ensino Médio, além do desenvolvimento de práticas de letramento e do pensamento crítico, a coleção se volta também aos seus interesses específicos, como o trabalho com habilidades de estudo, visando o desenvolvimento de sua autonomia como aprendiz e usuário/a da língua, bem como os exames de acesso ao ensino superior, apresentando profissões e carreiras possíveis dentro dos temas abordados em cada unidade. Nesse sentido, a coleção acredita cumprir seu papel com os/as estudantes do Ensino Médio, pois se ocupa tanto da sua formação cidadã, complementar àquela iniciada no Ensino Fundamental, como também de sua preparação para o acesso ao ensino superior e/ou ao mercado de trabalho. Para tal, esta coleção busca aproximar-se das culturas juvenis e da realidade mais imediata e concreta dos/as estudantes, com o objetivo de abrir caminho para um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e emancipador, voltado sobretudo para o desenvolvimento do pensamento crítico do/a estudante e da sua autonomia como aprendiz e cidadão/cidadã. (Livro *Voices Plus 1*, Guia Didático, p. 198)

Nos Objetivos gerais do Guia didático, podemos encontrar, como proposta didático-pedagógica, o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno e seu pensamento crítico:

[...] contribuir para o aprimoramento dos/as estudantes como indivíduos, para a sua formação ética e para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, ao abordar e discutir, por meio de uma aprendizagem significativa e emancipadora e de uma postura que visa provocar estranhamentos, temas que permeiam a vida social contemporânea; (*Livro Voices Plus 1*, Guia Didático, p. 201)

Na seção Papel do/a professor/a, dos/as estudantes e do livro didático, os autores do livro definem o que entendem por autonomia nesta coleção:

Autonomia não é compreendida aqui apenas como aprender sozinho/a, mas sim como agir no mundo social por meio da sua aprendizagem (NICOLAIDES; TILIO, 2011). Tal conceito parte do entendimento de Oxford (2003), que distingue autonomia individual de autonomia sociocultural- em que a primeira (o aprender sozinho/a) é interessante e válida, mas de nada adianta se não empoderar os/as estudantes a agir socio culturalmente usando a língua. Ademais, em uma abordagem sociocultural, os/as estudantes não aprendem sozinhos/as, mas em interações sociais, e, nesse sentido, até mesmo o aprender sozinho/a envolve algum tipo de interação, como estudante-livro (ou algum outro tipo de instrumento mediador da aprendizagem). (*Livro Voices Plus 1*, Guia Didático, p. 206).

A preocupação com o desenvolvimento da autonomia também está presente na seguinte recomendação:

No intuito de alcançar tal objetivo, é importante estimular o papel de estudantes e professores/professoras como usuários/as reflexivos/as do discurso que agem conscientemente em suas decisões e escolhas. Os/As estudantes tornam-se, assim, responsáveis por sua aprendizagem, e o/a professor/a atua como um/a mediador/a, o par mais experiente, aquele que medeia a interação dos/as estudantes com o conhecimento e com a aprendizagem, auxiliando-os/as na construção do conhecimento, mas sem impor seus posicionamentos. (*Livro Voices Plus 1*, Guia Didático, p. 206 e 207).

Em relação ao papel do livro didático, entende-se que é mais um elemento mediador do processo de aprendizagem e autonomia:

Nesse contexto, o livro didático pode ser entendido como mais um elemento mediador do processo, não trazendo conhecimentos prontos para serem assimilados pelos/as estudantes, como já dito anteriormente, mas funcionando como um banco de materiais a serem escolhidos e utilizados pelo/a professor/a, conforme suas necessidades, em sua mediação do processo de construção de conhecimentos dos/as estudantes. Nesse sentido, o/a professor/a atua como um/a mediador/a principal e o livro didático, como um mediador secundário, fornecendo insumos que visam colaborar para o processo. (Livro *Voices Plus 1*, Guia Didático, p. 207).

Esta seção voltada para a análise do livro didático adotado pelo professor permitiu afirmar que a abordagem de letramentos múltiplos permite uma riqueza de atividades não mecânicas, que vão além da memorização de vocabulário.

O organizador deixa explícita na seleção e organização do livro didático sua preocupação com o desenvolvimento da autonomia do aluno o que fica comprovado nas propostas de atividade, a maioria delas estimulando que o aluno vá além do livro e busque informações fora da sala de aula, além de desenvolver o espírito crítico.

Com base na identificação das crenças dos alunos e na análise do material didático utilizado pela professora é possível afirmar que a existência de um conjunto de crenças sobre autonomia aliada ao uso de um material didático elaborado também com essa preocupação certamente possibilitará o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou o papel das crenças de aprendizagem e das atividades do livro didático no desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua inglesa com alunos do 1º Ano do Ensino Médio. Seguimos a recomendação de Barcelos (2004), que apontou a necessidade de mais pesquisas sobre crenças não apenas descritivas, mas que alinhassem essas investigações ao processo de ensino-aprendizagem de línguas e que considerassem as ações necessárias nos diferentes contextos de ensino.

As crenças dos alunos foram identificadas e analisadas, concluindo-se que é possível aprender inglês sozinho, se houver esforço e dedicação por parte dos alunos, com orientação do professor em alguns momentos e com a complementação de jogos, internet, músicas e séries e através de atividades diversificadas (como pesquisas por exemplo), além do uso do livro didático.

É importante salientar a presença da tecnologia que, na opinião dos alunos, auxilia não apenas na aprendizagem de Inglês bem como contribui para o desenvolvimento da autonomia. Nesse contexto, as Metodologias Ativas podem ajudar os alunos a tornarem-se responsáveis pela sua aprendizagem e constituem excelentes ferramentas para facilitar o aprendizado. Atualmente uma das formas mais utilizadas é o ensino híbrido que mescla aulas *online* e presenciais, intercalando conteúdos que se complementam.

Foram identificadas crenças mais gerais, como, “É possível aprender inglês sem estar num país de língua inglesa”, “Não é necessário que o professor de inglês seja um falante nativo”, “A tradução ajuda a entender o texto”, “É possível aprender inglês no

Ensino Fundamental e Médio, mas só o básico, principalmente em razão do pouco tempo. O aluno reconhece a necessidade de fazer atividades que não gosta, mas que são necessárias. A maioria discorda que “O aprendizado de inglês se dá apenas em escolas de idiomas”

As crenças identificadas a seguir se relacionam à autonomia: É possível aprender inglês sozinho, dependendo da pessoa, mas com orientação em alguns momentos; revela uma autonomia relativa, complementando que o professor é muito importante para orientar e esclarecer dúvidas; É possível aprender inglês depois de um longo período de estudo da língua: reconhecem que todos podem aprender, mas o processo é longo e requer estudo. Num período curto, é possível aprender apenas o básico; É necessário complementar (jogos, internet, músicas, séries) para se tornar fluente; É possível aprender inglês fora da sala de aula; Aprender Inglês exige esforço e vontade; O livro didático não deve ser a única fonte de atividades no ensino de inglês; Fazer pesquisa ajuda a aprender a língua inglesa pode ser relacionada à autonomia porque exige que o educando busque informações para realizar tarefas sugeridas pelo professor ou pelo livro didático.

Algumas crenças identificadas nesta pesquisa necessitam ser desconstruídas pelo professor para que o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia dos alunos possa ser mais efetivo. É o caso das seguintes crenças: o melhor lugar para aprender inglês é no país que ele é falado como língua materna, traduzir para a língua materna atrapalha o aluno para aprender inglês e o aluno aprende melhor o inglês se puder escolher os temas que quer estudar.

Mais da metade dos alunos que participaram do questionário concordou que é melhor aprender inglês no país em que ele é falado como língua materna. Esta crença precisa ser desconstruída pelo professor, já que pode ser uma barreira para a aprendizagem. Se o aluno acreditar que só aprenderá a Língua Inglesa se viajar a um país em que ela é falada, dificilmente se dedicará aos estudos em seu próprio país e não fará uso das diversas ferramentas existentes

para a aprendizagem de inglês como cursos online, internet, filmes e músicas, entre outras.

A prática da tradução é valorizada por uma grande porcentagem dos alunos desta pesquisa. Apesar da tradução não ser uma prática condenável na abordagem comunicativa e na de letramentos múltiplos, é necessário desconstruir esta crença, já que o uso constante da tradução impede o aluno de adquirir fluência oral e desenvolver uma boa comunicação em Inglês. O ideal para a aprendizagem de uma língua estrangeira é que o aluno pense diretamente no idioma que está estudando, assimilando a sua estrutura, sem a interferência da língua materna.

Em relação à crença de poder escolher os temas que quer estudar, houve apenas uma concordância parcial entre os alunos. Eles acreditam que também terão que estudar temas que não lhes agradam. É importante que os alunos entendam que a oportunidade de escolher temas de seu interesse contribui para a autonomia, pois a aprendizagem se torna mais interessante e que as tarefas que realizam dentro de seu campo de interesse servirão de exemplo para outras que poderão fazer sozinhos, tornando-se, dessa forma, mais autônomos.

Com o objetivo de propor caminhos que auxiliem os alunos na aprendizagem da língua inglesa, sugiro aos professores que identifiquem as crenças de seus alunos no início das aulas para que possam reconhecer aquelas já existentes. Não é necessário que esse levantamento seja tão detalhado como o que foi feito nesta pesquisa, mas que ao menos possa identificar as principais crenças, o que facilitará o trabalho do professor.

Algumas atividades do livro didático *Voices Plus 1* foram selecionadas e analisadas nesta pesquisa para investigar que tipos de atividades contribuem para a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. O livro *Voices Plus 1* é muito adequado para ser utilizado como uma das ferramentas para a aprendizagem, já que valoriza e desenvolve a autonomia em suas atividades. As atividades do livro possibilitam que o

aluno possa ir além da sala de aula, buscando informações sobre os temas propostos através de pesquisas; despertam a curiosidade dos alunos para aprofundar seus estudos; estimulam os alunos a realizar projetos que desenvolvam a autonomia; desenvolvem a criticidade, permitindo que o aluno expresse suas próprias ideias e opiniões; permitem que os alunos possam escolher os temas de seu interesse para pesquisar de maneira autônoma. As imagens presentes no livro também enriquecem o conteúdo apresentado e estimulam o aprendiz na realização das atividades propostas. O livro *Voices Plus* apresenta, também, um Guia Didático para orientar os professores sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos e do pensamento crítico.

Os resultados também indicaram que a busca pela autonomia do aluno não desvaloriza o papel do professor. Pelo contrário, enfatiza a necessidade da mediação e orientação oferecida por esse profissional no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Espero que esta pesquisa possa trazer contribuições para auxiliar os professores de Língua Inglesa a promoverem a aprendizagem e ampliarem a autonomia entre seus alunos e que, por meio das propostas sugeridas, possam desenvolver um trabalho mais amplo e efetivo em suas aulas.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, 2004 (123-156).

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n. 1, 71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1a ed. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jan.2019.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos**. 2000. 138f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FERNANDES, Vera Lúcia Dias. **A busca da autonomia na aprendizagem da LE:** a experiência do ensino concentrado na UCPel. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1996.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático:** discursos e saberes. Junqueira e Marin: Araraquara, SP, 2008.

KERN, Richard. **Literacy and Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Reimpr.]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MADEIRA, Fábio. Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. **Letras & Letras**, Uberlândia 24 (1) 49-57, jan./jun. 2008 49.

MAGNO e SILVA, Walkyria; FERNANDES, Edwiges da Conceição; ARAÚJO, Marcus de Souza. Propostas de material didático para o fomento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa. **Pesquisas em Discurso Pedagógico (Online)**, v. 2, p. 1-13, 2010.

MARCHESAN, M. et al. (Orgs.). **Aprendendo e Ensinando Crenças em LA.** Volume 46. Campinas: Pontes Editores, 2015.

MOREIRA, Valdicéia; MONTEIRO, Dirce Charara. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2010, vol.49, n.1, pp.205-221.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Pelo inglês afora:** carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

NICOLAIDES, Christine; FERNANDES, Vera. Crenças e Atitudes que marcam o desenvolvimento de Autonomia no Aprendizado de Língua Estrangeira. **Revista The Specialist**, PUC SP, V.23, n.1 (2002).

NICOLAIDES, C.; TÍLIO, R. A perspectiva do desenvolvimento da autonomia do aprendiz de línguas em livros didáticos de inglês: reflexões e desafios para a formação do professor de línguas. In: SILVA, K. A. et al. (Ed.). **A Formação de professores de línguas:** novos olhares. 1ed. Campinas: Pontes, 2011, v. 1, p. 285-313.

OLIVEIRA, Vera Lúcia de Menezes e PAIVA. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, Vol. 9, No. 1, 2006 (77-127). Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em (<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>).

PERINE, C. M. A interface entre crenças, motivação, autonomia e o professor de línguas em formação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, p. 106-126, 2012.

RIBEIRO, C. G.; **Autonomia na Aprendizagem de Língua Inglesa**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1,2007, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês/UFMG, 2007. p. 1-12.

SANTOS, Andressa Cristiane. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: a relação entre as crenças e a prática de dois professores de inglês**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, SP, 2015.

SILVA, Darllen de Almeida. Crenças de Aprendizagem de LE e seus Reflexos na Formação Inicial de Alunos-Professores. **Macapá**, v. 6, n. 2, 2º semestre, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>> Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, Kleber Aparecido. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 2003.

SILVEIRA, Rossini Fonseca. **Crenças docentes: motivação e autonomia na aprendizagem de inglês como LE**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TILIO, R. **Voices Plus 1**- Componente curricular: Língua Estrangeira Moderna INGLÊS - São Paulo: Editora Richmond, 2016. Disponível em <https://pnld2018.moderna.com.br/-/voices-plus>. Acesso em: 13 jun. 2020.

VIANA, N. A. A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, 1993. 5f. Mimeografado.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria F; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219 – 231, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Entre Línguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. XXX, p. 01-14, 2009.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Catanduva, 19 de agosto de 2019.

Prezado(a)

Diretor (a) da ETEC

Eu, **Francine Martins Molinari**, venho, através desta, solicitar a Vossa Senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “**A influência das crenças e do material didático na autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa**”, sob a orientação da Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro.

O trabalho tem como objetivo realizar um estudo de caso a fim de compreender como as crenças e as atividades do material didático utilizado pelo professor influenciam o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, e me comprometo a encaminhar a Vossa Senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço a colaboração.

Francine Martins Molinari

Pesquisadora responsável

Para Preenchimento da Instituição Coparticipante

Deferido ()

Indeferido ()

Assinatura _____

Data: ___/___/___.

Carimbo: _____.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Leia as afirmações abaixo e escolha uma das alternativas para respondê-las, logo justifique as respostas:

- 1) O melhor lugar para aprender inglês é no país em que ele é falado como língua materna.
 - a) Concordo
 - b) Não concordo
 - c) Concordo em parte

Por que? _____

- 2) É possível aprender inglês em um curto período de tempo.
 - a) Concordo
 - b) Não concordo

- c) Concordo em parte

Por que? _____

- 3) É possível aprender inglês depois de um longo período de tempo de estudo da língua.
 - a) Concordo
 - b) Não concordo
 - c) Concordo em parte

Por que? _____

- 4) É possível aprender inglês sozinho.
 - a) Concordo
 - b) Não concordo
 - c) Concordo em parte

Por que? _____

- 5) O aprendizado de inglês se dá apenas em sala de aula.
 - a) Concordo
 - b) Não concordo
 - c) Concordo em parte

Por que? _____

- 6) O aprendizado de inglês se dá apenas em escolas de idiomas.
 - a) Concordo
 - b) Não concordo
 - c) Concordo em parte

Por que? _____

- 7) É possível aprender inglês somente com as aulas oferecidas pela escola no Ensino Fundamental e Médio?
 - a) Concordo
 - b) Não concordo
 - c) Concordo em parte

Por que? _____

- 8) Somente se aprende inglês com ajuda de um professor nativo.
 - a) Concordo
 - b) Não concordo
 - c) Concordo em parte

Por que? _____

- 9) A melhor maneira de aprender inglês é com músicas e jogos.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por que? _____

10) A Internet ajuda no aprendizado de inglês.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por que? _____

11) Traduzir para a língua materna atrapalha o aluno para aprender inglês.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por que? _____

12) Os alunos acham a língua inglesa muito difícil.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por que? _____

13) As atividades devem partir apenas do livro didático e do professor.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por que? _____

14) Fazer pesquisa ajuda a aprender a língua inglesa.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por que? _____

15) O aluno aprende melhor o inglês se puder escolher os temas que quer estudar.

a) Concordo

b) Não concordo

c) Concordo em parte

Por que? _____

APÊNDICE C



UNIARA UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE ASSENTIMENTO (TA) -ALUNOS

Dados de identificação

Título do Projeto: “A influência das crenças e do material didático na autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa”

Pesquisador Responsável: Francine Martins Molinari

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____

R.G.: _____

Responsável legal: _____

R.G.: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa “A influência das crenças e do material didático na autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa”

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem como objetivo realizar um estudo de caso sobre “A influência das crenças e do material didático na autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa” sob a responsabilidade de Francine Martins Molinari.
2. Fui escolhido por ser aluno de um dos terceiros anos regulares da minha escola.
3. A minha participação é voluntária, ou seja, sou eu que decido se quero ou não participar da pesquisa. Se decidir não participar, nada mudará no tratamento ou na minha relação com os profissionais que me atendem na escola. Além disso, mesmo que inicialmente tenha aceitado, posso mudar de ideia e desistir, sem nenhum problema.
4. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário sobre minhas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, para verificar se elas me auxiliam a me tornar um aluno autônomo. língua inglesa. O preenchimento do questionário será realizado em sala de aula, com a presença da pesquisadora, com duração de 1 hora e sem registro de áudio, vídeo ou imagem.
5. Durante a execução da pesquisa, poderão ocorrer riscos emocionais aos discentes participantes. Para minimizar algum possível desconforto, o pesquisador esclarecerá sobre a importância da minha colaboração para melhorar a prática pedagógica realizada na disciplina de Língua Inglesa. Também

esclarecerá as dúvidas que eventualmente surjam para que não haja quaisquer mal-entendidos, além de informar que todos poderão interromper a participação a qualquer momento sem que sejam prejudicados moral ou financeiramente. Caso o apoio deste pesquisador não seja o bastante, será providenciado encaminhamento para apoio especializado.

6. Ao participar deste trabalho, estarei contribuindo para uma relevante reflexão sobre a relação entre crenças e o desenvolvimento de um aluno autônomo no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

7. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se eu desejar, terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

8. A minha participação é voluntária e ninguém ficará bravo, decepcionado ou chateado se decidir não participar mais desta pesquisa. Poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

9. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para mim e meus pais, também podendo ser publicada em uma revista, ou livro, ou conferência, etc.

10. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

11. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

12. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

Contato: Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Francine Martins Molinari, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (17) 991061088, e-mail: fran_molinari@hotmail.com e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no

Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br, atendimento de segunda a sexta-feira das 08h00min. – 13h00min. - 14h00min – 17h00min.

Certificado do Assentimento

Eu, _____,
entendi que a pesquisa é sobre a relação entre as minhas crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e como essas crenças podem auxiliar eu não para que eu seja um aluno autônomo.

Nome e/ou assinatura da criança/adolescente: _____

Nome e assinatura dos pais/responsáveis: _____

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento: _____

Cidade, _____ de _____ de _____

APÊNDICE D



UNIARA UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)-PAIS

Dados de identificação

Título do Projeto: A influência das crenças e do material didático na autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa

Pesquisadora Responsável: Francine Martins Molinari

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____

R.G.: _____

Responsável legal: _____

R.G.: _____

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do projeto de

pesquisa “A influência das crenças e do material didático na autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa” sob a responsabilidade de Francine Martins Molinari.

“Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite que seu (sua) filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa, você e seu (sua) filho (a) não sofrerão nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem como objetivo realizar um estudo de caso sobre a “A influência das crenças e do material didático na autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa” sob a responsabilidade de Francine Molinari.
2. A participação do (a) meu (minha) filho (a) nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário com perguntas sobre crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Toda a pesquisa será realizada em sala de aula, sempre com a presença ou participação do pesquisador, com duração de 1 hora e sem registro de áudio, vídeo ou imagem.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos emocionais aos participantes. Para minimizar algum possível desconforto, o pesquisador esclarecerá sobre a importância dessa colaboração para melhorar a prática pedagógica realizada na disciplina de Língua inglesa. Também esclarecerá as dúvidas que eventualmente apresentem para que não haja quaisquer mal-entendidos, além de informar que poderão interromper a participação a qualquer momento sem que sejam prejudicados moral ou financeiramente. Caso o apoio deste pesquisador não seja o bastante, será providenciado encaminhamento para apoio especializado.

4. Ao participar desse trabalho, meu (minha) filho (a) estará contribuindo para uma avaliação da prática pedagógica de língua inglesa para verificar se o trabalho desenvolvido tem contribuído para a formação de alunos autônomos. Essas reflexões podem servir como importante ponto de partida para mudanças ou ajustes pedagógicos, beneficiando não só meu filho (a) como toda a comunidade escolar.

5. A participação do (a) meu (minha) filho (a) neste projeto deverá ter a duração de 1 hora, tempo necessário para o preenchimento do questionário. Se meu filho (a) for selecionado para entrevista, participará de mais um encontro de 1 hora com a pesquisadora, na escola, em horário que não prejudique seus compromissos escolares.

6. Não terei nenhuma despesa decorrente da participação do meu (minha) filho (a) na pesquisa e ele (a) poderá deixar de participar ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofreremos qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação do meu (minha) filho (a), no entanto, caso tenhamos qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, seremos ressarcidos.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação do (a) meu (minha) filho (a) no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

9. O nome do (a) meu (minha) filho (a) será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se eu desejar teremos livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Francine Martins Molinari, pesquisadora responsável, telefone: (17) 991061088, e-mail: fran_molinari@hotmail.com e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no Centro da cidade de Araraquara-

SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br, atendimento de segunda a sexta-feira das 08h00min. – 13h00min. - 14h00min – 17h00min.

Certificado do Consentimento

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, nascido(a) em ____/____/____, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação do (a) meu filho (a) como voluntário no Projeto de pesquisa “A influência das crenças e do material didático na autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa”, Além disso, eu entendi que a pesquisa é sobre como o ensino-aprendizagem de língua inglesa vem sendo realizado na escola, consistindo em um estudo de caso com um questionário e uma entrevista para alguns alunos selecionados.

Nome e/ou assinatura da criança/adolescente: _____

Nome e assinatura dos pais/responsáveis: _____

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento: ____

Cidade, _____ de _____ de _____.



O desenvolvimento da autonomia é uma competência desejável na aprendizagem e no desempenho dos alunos. Segundo Nicolaides e Fernandes (2002), quando tentamos promover um aprendizado autônomo com nossos alunos, logo percebemos o quão complexo é esse processo. Essa complexidade se dá, principalmente, pelo fato de o contexto educacional estar imbuído de crenças e atitudes que resistem a inovações. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, desenvolvida com uma turma de alunos do Ensino Médio integrado ao Técnico, do Instituto Federal de uma cidade do interior paulista. Os instrumentos/procedimentos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa foram questionários aplicados aos alunos da turma. As atividades propostas pelo livro didático utilizado pelos estudantes também foram analisadas para verificar seu papel na promoção da autonomia. Como resultados principais podemos apontar a identificação de um conjunto de crenças do grupo de alunos pesquisado bem como a constatação de que as atividades do livro didático adotado pela professora, *Voices Plus 1*, favorecem o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Os resultados indicam a necessidade de o professor identificar as crenças dos alunos e selecionar aquelas que precisam ser desconstruídas para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Quando o livro didático traz atividades que favorecem a autonomia do aluno, ele se revela um poderoso recurso para uma aprendizagem autônoma. Outro elemento relevante para o desenvolvimento da autonomia é o uso da tecnologia pelos alunos que utilizam a internet não apenas para pesquisarem, mas também para atividades lúdicas como jogos e filmes e para realizarem cursos *online*. Esperamos, com este livro, trazer contribuições para auxiliar o professor de Inglês a realizar uma prática voltada para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos.



casalettras.com/academico



9 786589 475118

ISBN: 978-65-89475-11-8